

Taalkunde, literatuur en onderwijs: Nederlandse taal in contact

Redactie

Hilde Neus, Bernadette Bérénos, Eric Mijts, Liesbeth Echteld,
Kitty Groothuijse, Ria Severing-Halman, Wim Rutgers,
Ronald Severing

Met medewerking van

Usha Balesar, Willem Bant, Welmoed de Boer, Yra van Dijk, Sita Doerga Misier,
Errol Ertugruloglu, Seppe Goddaert, Jordi Heeren, Michiel van Kempen, Jerzy
Koch, Janice Loos, Widya Matawlie, Lieke Nijlandt, Suzanne Pelgrim, Pablo Qua-
tra, Yves T'Sjoen, Anneke Visée en Lieve de Wachter

Paramaribo



Vijfde CARAN-conferentie
In Suriname

Taalkunde, literatuur en onderwijs: Nederlandse taal in contact

Vijfde CARAN-conferentie in Suriname,
27, 28, 29 en 30 november 2019

Redactie

**Hilde Neus, Bernadette Béréños, Eric Mijts, Liesbeth Echteld,
Kitty Groothuijse, Ria Severing-Halman, Wim Rutgers,
Ronald Severing**

Met medewerking van

Usha Balesar, Willem Bant, Welmoed de Boer, Yra van Dijk, Sita Dö-
erga Misier, Errol Ertugruloglu, Seppe Goddaert, Jordi Heeren, Mich-
iel van Kempen, Jerzy Koch, Janice Loos, Widya Matawlie, Lieke
Nijlandt, Suzanne Pelgrim, Pablo Quatra, Yves T'Sjoen, Anneke Visée
en Lieve de Wachter

Anton de Kom Universiteit (AdeKUS), Instituut voor
Maatschappijwetenschappelijk Onderzoek IMWO
Universiteit van Aruba
Universiteit van Curaçao, Algemene Faculteit (AF)

2021

taal:
unie



University of Aruba



Taalkunde, literatuur en onderwijs: Nederlandse taal in contact verscheen ter gelegenheid van de vijfde CARAN-conferentie in Suriname, 27, 28, 29 en 30 november 2019

Eerdere publicaties:

Conferentie Neerlandistiek in het Caribisch Gebied, 2011

Symposium Nederlands als Vreemde taal in het Onderwijs 2008

Oranjestad: Universiteit van Aruba, 2012

Conferentie Neerlandistiek in het Caribisch gebied 2013

Paramaribo: Instituut voor de Opleiding van Leraren (IOL), 2015

Taalbeleid in het Caribisch Gebied; heden en in de nabije toekomst.

CARAN 3. Curaçao: University of Curaçao, 2017

ISBN 978-99904-4-067-6

Copyright

© 2021 Voor deze publicatie: University of Curaçao

© 2021 Voor de bijdragen: de auteurs

Omslagontwerp en Lay out: Ronald Severing

Foto's: Ronald Severing, Hilde Neus, de auteurs

Realisatie: Wietske Dijkstra, Penta Educatief

INHOUDSOPGAVE

WOORD VOORAF TER INLEIDING Hilde Neus	7
PROGRAMMAOVERZICHT	10
Taalbeleid en taalonderwijs	
TAALBELEID IN HET HOGER ONDERWIJS VAN NEDERLAND EN BELGIË: CASE STUDIES UIT DE PRAKTIJK VAN DRIE UNIVERSITEITEN Janice Loos, Lieke Nijlandt & Seppe Goddaert	13
CONTOUREN VAN HET TAALBELEID IN HOGER ONDERWIJS Sita Doerga Misier	31
LEREN VAN MEERTALIG ONDERWIJZEN Errol Ertugruloglu	43
DE INZET VAN EEN ACADEMISCHE TAALVAARDIGHEIDSTOETS VOOR EERSTEJAARSSTUDENTEN IN HET HOGER ONDERWIJS IN SURINAME: EERSTE RESULTATEN EN UITDAGINGEN Widya Matawlie, Suzanne Pelgrim, Jordi Heeren, Lieve De Wachter	57
SRANAN ALS ONDERSTEUNINGSTAAL BIJ DE INSTRUCTIETAAL IN HET SURINAAMSE ONDERWIJS Usha Balesar	71
ENGELS ALS VOERTAAL EN TAALNATIONALISME: SPANNINGEN TUSSEN DE PLAATSELIJKE TAAL EN DE INTERNATIONALISERING VAN DE UNIVERSITEIT; DOCTORAATSPROJECT Pablo Quatra	77
GESCHIEDENIS VAN TAALONDERZOEK IN SURINAME. <i>VAN KOLONIAAL NAAR ONAFHANKELIJK?</i> Welmoed de Boer	89
EEN DIGITAAL PLATFORM: LESIDEEËN NVT VOOR HET CARIBISCH GEBIED, EEN PRAKTIJKSTUK Bernadette Bérénos	107
Over literatuur	
IMPLICATIES VAN LITERAIRE CANONVORMING NEDERLANDS IN HET CARIBISCH GEBIED Liesbeth Echteld	115

NUT EN GENOEGEN – NUTTIG GENOEGEN. OP WEG NAAR EEN EMPIRISCHE, DIDACTISCHE NEDERLANDS-CARIBISCHE CANON VOOR VOORTGEZET EN HOGER ONDERWIJS Wim Rutgers	125
NEDERLANDSE LITERATUUR EN CANONICITEIT IN CARIBISCHE CONTEXT VANUIT EEN DIDACTISCH GE-ZICHTSPUNT. EEN BESPREKING VAN DE METHODE PERSPECTIEF Ronald Severing en Maria Severing-Halman	139
ALBERT HELMAN EN HET NEDERLANDSTALIGE LITERAIR CREËREN BINNEN HET KADER VAN HET LAAT- POST- EN NEO-KOLONIALE STREVEN NAAR CULTURELE EMANCIPATIE Anneke Visée	153
DE ROMAN UNA HOLANDESA EN AMÉRICA (1888) VAN SOLEDAD ACOSTA Willem Bant	169
Cross-Over, CARAN en IVN	
CROSS-OVER EN CARAN. INTERNATIONALE NEERLANDISTIEK IN PARAMARIBO Jerzy Koch, Eric Mijts, Yves T'Sjoen, Yra van Dijk en Michiel van Kempen	185
GRAAG SAMEN ZORGEN VOOR MEER VARIATIE RONDETAfel IVN-CARAN 29 NOVEMBER 2019 ANTON DE KOM UNIVERSITEIT	187
OVER DE REDACTEUREN	191
OVER DE AUTEURS	193



WOORD VOORAF TER INLEIDING

HILDE NEUS

INSTITUUT VOOR MAATSCHAPPIJWETENSCHAPPELIJK ONDERZOEK ANTON DE
KOM UNIVERSITEIT VAN SURINAME



Voor u ligt de bundel met bijdragen aan de 5e CARAN-conferentie van woensdag 27 tot en met zaterdag 30 november 2019 in Paramaribo. De voorbereiding van de 5e CARAN-conferentie in 2019 begon formeel in april van dat jaar. De bestuursleden Eric Mijts, verbonden aan de Universiteit van Aruba, en Bernadette Bérénos die Curaçao vertegenwoordigt, brachten een bezoek aan Suriname. Kitty Groothuijse reisde met Eric mee, omdat ze nauw betrokken is geweest bij de organisatie van eerdere bijeenkomsten op Aruba. Het programma werd besproken en er waren ontmoetingen met de diverse organisaties die betrokken zijn bij het Nederlands in Suriname.

Het doel van de Caribische Associatie voor Neerlandistiek is het ondersteunen van docenten in het hoger onderwijs en het delen van onderzoeks- en onderwijservaring. Het driekoppige bestuur van de associatie wordt gevormd door leden uit Aruba, Curaçao en Suriname. Er wordt om de twee jaar een conferentie gehouden op een locatie die per keer wisselt. In de tussenliggende jaren komt het bestuur bij elkaar in de stad waar de volgende conferentie wordt georganiseerd. Dit jaar was Suriname voor de tweede keer aan de beurt. Sprekers uit verschillende landen die verbonden zijn door de Nederlandse taal hebben vier dagen lang hun ervaringen met elkaar gedeeld. Het thema van deze conferentie was: 'Nederlands in Contact'. Net als bij de editie van 2017 heeft CARAN in 2019 samengewerkt met het literair congres Cross-Over, het platform voor interdisciplinaire en transculturele letterkundige neerlandistiek. De trans-Atlantische neerlandistiek trekt belangstelling, en omdat ook mensen uit andere landen wilden participeren, is door de groep de vraag gesteld of het Cross-Over congres in Suriname weer mocht aansluiten. En zo kwam Cross Over onze kant op.

Twee zaken speelden mee in de organisatie van de CARAN in Suriname. Vanwege de economische situatie, die sterk verslechterde in de afgelopen jaren, hebben leerkrachten in het Surinaamse onderwijs een hoge werkdruk, maar voelen ook de noodzaak om naast hun officiële werkkring om hun salaris met nevenwerkzaamheden aan te vullen tot een acceptabel niveau.

De assistentie vanuit het IMWO is onmisbaar geweest voor de organisatie van de conferentie, zowel in de voorbereidingen als in de uitvoering. Het IMWO heeft ruime ervaring met de organisatie van conferenties en met het coördineren van dergelijke evenementen wil het

IMWO een bijdrage leveren aan de verbreding van kennis en ontwikkeling. Op het gebied van taal, en met name het Nederlands, zou de samenwerking met andere deskundigen op dit vlak, zoals docenten van het IOL, maar ook van de Faculteit der Humaniora, kunnen worden uitgebouwd. Ook het onderwijsveld kan hierbij betrokken worden, middels de Surinaamse Vereniging van Neerlandici.

In de aanloop naar november 2019 zijn de visumvoorwaarden voor buitenlanders bij binnenkomst in Suriname veranderd, en de aanvraag moest voortaan via een website verlopen, na aanlevering van diverse stukken vanuit de Anton de Kom Universiteit. Dit heeft bij diverse van de 35 buitenlandse gasten voor veel frustraties gezorgd. Maar uiteindelijk, nadat het eerste schaap over de digitale dam ook de andere schapen de weg gewezen had, zijn ook deze aanvankelijke problemen verholpen. Een groot aantal wetenschappers reageerde op de Call for Papers vanuit CARAN voor de taalkundige bijdragen, en vanuit Cross Over voor de literaire. Het verslag van Cross Over vindt u ook in deze bundel.

De conferentie kende een programma van vier dagen met 38 buitenlandse gasten, van wie sommigen met aanhang, en 13 lokale sprekers. Er werden veel contacten gelegd en de geïmproviseerde papers waren van goed niveau en sloten vaak prima aan op elkaar.

De eerste dag stond in het kader van Cross Over en was speciaal gewijd aan Caribische literatuur. Enkele belangrijke werken uit het Caribisch gebied, maar zeker ook uit Suriname, werden toegelicht. De dag werd afgesloten met een receptie in de residentie van de zaakwaarnemer van de Nederlandse ambassadeur aan de Surinamerivier. Tessa Leuwsha, de gastvrouw die ons hartelijk onthaalde, is zelf auteur van een aantal veel besproken romans, zoals *Pamaribo Blues*, *Solo*, *Fansi's Stilte* en het recente *Plantage Wildlust*.

Bij het bestuderen van het Nederlands wordt vaak voorbijgegaan aan de onderlinge verschillen en taalvariëteiten, onder meer in de specifieke historische context die voor de landen gelden waar Nederlands wordt gesproken. Het is goed om over de grens te kijken en waar mogelijk van elkaar te leren. Maar om het maatschappelijk debat over het taalbeleid in het hoger onderwijs in het Caribisch gebied, Nederland, Vlaanderen en Zuid-Afrika (waar een dochters taal van het Nederlands de officiële taal is) op een genuanceerde wijze te voeren, is het nodig feiten en onderbouwing te benoemen van elementen die in het debat meespelen. Daarom waren er op donderdag en vrijdag lezingen over dit onderwerp. Hoe is de stand van zaken in het onderzoek naar taalbeleid op diverse universiteiten, in de regio, maar ook in Europa? Dit is een belangrijk thema, ook voor Suriname, omdat een systematisch taalbeleid in het onderwijs hier veelal nog niet

is uitgewerkt. De verwachting is dan ook dat de presentaties tijdens deze conferentie een belangrijke aanzet zullen zijn tot de ontwikkeling van lokaal taalbeleid, op alle niveaus.

De Taalunie heeft in Nederland en Vlaanderen onderzoek gedaan naar de Staat van het Nederlands, in navolging daarvan is dit ook in Suriname in kaart gebracht. Wat zijn de ontwikkelingen met betrekking tot het gebruik van het Nederlands hier te lande? De resultaten van het onderzoek in Suriname zijn op donderdag 28 november gepresenteerd. Op vrijdagavond presenteerde Welmoed Ventura een chronologische ontwikkelingslijn van taalonderzoek in Suriname, die aanknopingspunten kan bieden voor onderzoek vanuit meerdere vakdisciplines. En op zaterdag waren er sessies speciaal gericht op de leerkrachten met als thema: Nederlands en andere talen. Dit vond plaats in het University Guesthouse. Voor deze lezing waren Surinaamse docenten uitgenodigd door de Surinaamse Vereniging van Neerlandici.

Het is belangrijk dat het proces van onderzoek naar de taalsituatie – met de steun van de Taalunie – wordt voortgezet, omdat het onderzoeken van en het schrijven over Caribistiek, zeker voor Suriname, geen regel is. Lezen is – zoals wordt beweerd – geen traditie in Suriname. Als we als wetenschappers en docenten kunnen stimuleren dat er meer gelezen wordt, is dat een grote verdienste. Als dat leidt tot meer onderzoek is dat mooi. Als er gepubliceerd wordt, helemaal top. Hopelijk zal deze bundel leiden tot reflectie op en over het leesgedrag. Het gaat per slot van rekening, en laat dit gezegd zijn in het licht van de viering op 25 november 2019 van vierenzeventig jaar Srefidensi, om een hoger doel: beter onderwijs op alle niveaus. De Nederlandse taal, zoals gesproken in Suriname, is daarin een cruciale factor. Het is de sleutel naar de ontwikkeling van Suriname.

In deze bundel vindt u een gedeeltelijke neerslag van wat er is gepresenteerd tijdens de vijfde CARAN-bijeenkomst door taal- en literaturredkundigen en van aan deze disciplines gerelateerde deskundigen. Terugkijkend mag de conferentie een groot succes genoemd worden. De volgende conferentie zal naar verwachting in november 2021 plaatsvinden in Willemstad, Curaçao, en hierbij spreek ik de hoop uit dat de kwaliteit en kwantiteit van deze bijeenkomst die van Paramaribo 2019 minimaal zal evenaren.

••••

PROGRAMMAOVERZICHT



DONDERDAG 28 NOVEMBER 2019

- Eric Mijts Panel: Onderzoeksprogramma naar het talenbeleid en talendebat in het hoger onderwijs in het Nederlandse taalgebied
- Janice Loos, Albert Oosterhof: Voertaal, taalbeleid en meertaligheid aan de Universiteit Hasselt
- Nicole Berghout en Sita Patadien: Verkennend onderzoek naar taalbeleid in het hoger onderwijs in Suriname
- Pablo Quatra, Ulrike Vogel: English-Medium Instruction and Linguistic Nationalism – tensions between the promotion of the local language and university internationalisation
- Seppe Goddaert en Ulrike Vogel: Het taalbeleid van de UGent geanalyseerd aan de hand van studentenattitudes
- Esther Stroucken en Eric Mijts: Taalbeleid en taalpraktijk op de University of Curaçao
- Lieke Nijland: Taalbeleid aan de Universiteit Utrecht
- Eric Mijts: 'Thuistalen' en hoger onderwijs
- Merlynnne Williams: Taalbeleid op het IPA, Aruba.
- Raoul Dankoor & Alwine Holter: Suriname's taalbeleid in wetgevings-, historisch en wetenschappelijk perspectief
- Widya Matawlie & Suzanne Pelgrim: Een digitale taalvaardigheidstest getoetst in Suriname
- Ronde tafel: Talenbeleid en talendebat in het hoger onderwijs in het Nederlandse Taalgebied
- Onderzoeksteam IOL: Presentatie van 'De staat van het Nederlands' met daarop aansluitend een gezellig samenzijn namens de Nederlandse Taalunie

VRIJDAG 29 NOVEMBER 2019

- Dagopening: Hilde Neus, canonaspecten en taaldidactiek
- Panel Suriname: Jerry Dewnarain, Diana Menke
- Panel Curaçao: Liesbeth Echteld, Wim Rutgers, Ronnie Severing
- Didactische aspecten: Taalkeuze in Contact
- Errol Ertugruloglu: Tweetalig onderwijs in de Nederlandse praktijk
- Hugo den Boer & Mirjam Zeegelaar: Grensgebied Marowijne en meertaligheid
- Presella Young A Fat: Factoren van invloed op de participatie van studenten in de klas voor het behalen van positieve studieresultaten
- Anne-Sophie Ghyselen: Surinaams-Nederland, Nederlands-Nederlands, Engels of liever Sranan? De taalattitudes in Paramaribo verkend
- Truus de Wilde & Philipp Kramer: Language making and awareness

- Ronde tafel Internationale Vereniging van neerlandistiek olv. I. van Erven & L. Louwerse: Discussie over de toekomst van de neerlandistiek
- Openbare lezing Welmoed Ventura: Moedertaal en wereldbeeld

ZATERDAG 30 NOVEMBER 2019 (KERNGROEP)

- Inschrijving
- Dagopening: Hilde Neus
- Welkomswoord voorzitter SVN
- Marjan Visser & Karlijn Waterman: Nederlands 'in de buurt' – ervaringen van en met het Nederlands in een meertalige omgeving
- NVT Workshop & discussie
- Digitaal platform opzetten: Bernadette Bérénos & Jane Smith
- Usha Balesar: Sranan als hulptaal bij de instructietaal in Suriname
- Merlynn Williams: Hoe schud je ons latent taaltalent wakker?
- Dagafsluiting Hilde Neus

••••



Hilde Neus opent op 27 november 2019 als gastvrouw de 5e CARAN-conferentie in de zaal van Anton de Kom Universiteit te Paramaribo, Suriname, die tot en met zaterdag 30 november zou plaatsvinden.

TAALELEID IN HET HOGER ONDERWIJS VAN NEDERLAND EN BELGIË CASE STUDIES UIT DE PRAKTIJK VAN DRIE UNIVER-SITEITEN

JANICE LOOS, KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN

LIEKE NIJLAND, UNIVERSITEIT UTRECHT

SEPPE GODDAERT, UNIVERSITEIT GENT



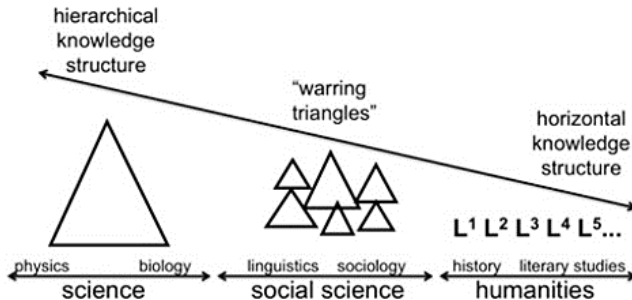
1. Inleiding

Een veelbesproken ontwikkeling binnen het hoger onderwijs is de groeiende rol van Engels als onderwijstaal. Met name in Nederland, maar ook in Vlaanderen zijn er steeds meer opleidingen die Engelse-talige mogelijkheden aanbieden. Onderzoek naar de daadwerkelijke gevolgen van Engelstalig onderwijs en inzicht in de verhoudingen tussen beleid en praktijk is er echter nog nauwelijks. De Taalunie heeft daarom een onderzoeksprogramma ingericht dat beleidskeuzes en praktijkervaringen in beeld moet brengen, om zo de argumenten die in het debat rondom verengelsing spelen verder te onderbouwen. In dit artikel worden drie masterscripties besproken, die elk zijn geschreven in het kader van het onderzoeksprogramma van de Taalunie. Voordat de scripties worden besproken, wordt kort ingegaan op de internationale situatie rondom het hoger onderwijs en op Engels in het Nederlandstalig hoger onderwijs. Tot slot worden de drie scripties naast elkaar gelegd en de belangrijkste overeenkomsten en verschillen besproken.

2. Globalisering en internationalisering van het hoger onderwijs

Het hoger onderwijs in de wereld wordt niet vrijgesteld van het proces van globalisering. Marginson (2006) benoemt dat proces als het "verwijden, verdiepen en versnellen van wereldwijde interconnectie". Het is een proces dat niet overal op dezelfde manier verloopt en het is de voorbode van internationalisering. Globalisatie richt zich op de gemeenschappelijke noemers van culturen, waar internationalisering zich net richt op de verschillen. Globalisatie is een uniform proces dat overal op een gelijke manier invloed uitoefent en focust op gemeenschappelijke ideeën tussen culturen of geografische eenheden, met een dominante cultuur tot gevolg. Internationalisering daarentegen is een proces waarbij individuen, instellingen, organisaties, etc. bewust of onbewust ervoor kiezen om uit te wisselen met andere culturen of geografische eenheden, maar niet noodzakelijk de dominante globaliserende cultuur. Zo wordt de globalisatiecultuur nogal homogeen en onvoorwaardelijk voorgesteld, wat uiteraard niet volledig klopt. De eigen cultuur staat namelijk op gespannen voet met deze globalisatiecultuur. Dit spanningsveld is ook zeer duidelijk in de

organisatie van het hoger onderwijs wat betreft de instructietaal. Waar sommige instellingen de lokale cultuur vooropstellen, gaan andere instellingen zich net richten op internationale studenten en de internationale cultuur.



Figuur 1 Kennisordening in verschillende disciplines (Martin 2011: 42)

Kuteeva en Airey (2013) en Martin (2011) voegen daar ook aan toe dat binnen de instellingen zelf er ook grote verschillen tussen de faculteiten kunnen zijn. Bovenstaande afbeelding toont in welke mate die onderzoekers dat verschil vaststellen. Zo zouden volgens hen de geesteswetenschappen minder snel overschakelen naar Engels dan de exacte wetenschappen. De exacte wetenschappen zouden veel waarde hechten aan het verwerven van een universele en duidelijke terminologie, wat ervoor zorgt dat academici en docenten veel sneller overschakelen naar Engels om dat te bereiken. De humane wetenschappen bekijken taal dan veel vaker als de bouwsteen van een theorie eerder dan puur communicatiemiddel. Ook Wächter en Maiworm (2014) volgen daarin. Zij hebben in een grootschalig onderzoek de verschillende aspecten van Engels als onderwijstaal in Europa gekwantificeerd. Zij merkten ook op dat er een zeer grote piek zat bij de sociale wetenschappen, maar dat was grotendeels te wijten aan de economische wetenschappen. Die zijn zeer internationaal gericht en maken zeer graag gebruik van het Engels.

De reden achter het organiseren van Engelstalig onderwijs op instellingsniveau blijft echter wat hangen. Waarom doen deze instellingen dat precies? De voornaamste redenen die Altbach en Knight (2007) aanhalen, zijn winst, vraag en aanbod, traditionele en Europese internationalisering, internationalisering van het ontwikkelingsland en individuele internationalisering. De winstmotivatatie is de simpelste reden en sterk in landen zoals de Verenigde Staten en Engeland. Daar betalen studenten namelijk veel meer dan in continentaal Europa, waardoor ze daar in de eerstgenoemde landen ook veel meer baat

hebben bij een grote studentenpopulatie. De tweede reden, vraag en aanbod, volgt de klassieke cirkelredenering. Als er vraag is, dan zorgt men voor een aanbod en als er aanbod is, dan zal er daarvan gebruik gemaakt worden. De derde categorie, de traditionele en Europese internationalisering, dient om kennis uit te wisselen in de vorm van personen (studenten, medewerkers en zelfs puur ideeën). Groot-schalige programma's zoals Erasmus vallen daar ook onder. De vierde categorie, internationalisering van het ontwikkelingsland, komt tot stand wanneer landen met minder sterk hoger onderwijs zich verder gaan ontwikkelen door gebruik te maken van uitwisseling met sterke instellingen in andere landen. De laatste categorie, individuele motivatie, vertrekt niet vanuit de instelling, maar wordt gebruikt om te spreken over mensen die om hun eigen redenen in het buitenland gaan studeren.

Naast de redenen en motivaties achter het organiseren van hoger onderwijs in het Engels zijn er ook enkele bedenkingen of punten van kritiek op gekomen. Coleman (2006) neemt in zijn artikel een waslijst van bedenkingen over van Smith (2004). Smith stelt vragen bij onder andere de competenties en taalvaardigheid van docenten, de leermaterialen, het gebrek aan culturele integratie van internationale studenten, taalvaardigheid van studenten, verlies van inhoudelijke kennis, etc. Coleman focust vooral op het culturele aspect van de uitwisseling. Zo zullen uitwisselingsstudenten geen andere talen leren als er naar hen toe geacommodeerd wordt. Ze zullen volgens Coleman het diepere begrip van een cultuur volledig missen. In zijn artikel neemt hij duidelijk een anti-Engels standpunt in, maar toch moet er verder onderzoek gedaan worden naar zijn geuite kritiek. Glenn Ole Hellekjaer (2010) treedt hem echter in één aspect al tegemoet. In zijn werk deed hij onderzoek naar het effect van Engelse lessen op het begrip van de inhoud bij Duitse en Noorse studenten. Dat onderzoek werd uitgevoerd aan de hand van vragenlijsten die studenten zelf moesten invullen en waarbij ze moesten reflecteren over hun eigen begrip van de les. De conclusie van dat onderzoek was dat er toch enkele grote problemen waren. Woordenschat en uitspraak bleken de grootste drempels te zijn om inhoud bij een Engelse les over te brengen. Hellekjaer nuanceert echter ook wel door te zeggen dat het hier gaat om "self-assessment" en dat de kennis van de inhoud dus niet objectief werd geëvalueerd. Wie graag meer de exacte Europese cijfers bekijkt voor elk land, kan zeker het lijvige werk van Bernd Wächter en Friedhelm Maiworm, *English-Taught Programmes in European Higher Education* (2014), raadplegen.

3. Engels in het Nederlandstalig hoger onderwijs

Ook het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen ontsnapt niet aan de invloeden van globalisering en internationalisering. Vreemde

talen hebben daar in de voorbije jaren een plaats gekregen, waaronder het Engels. Wat betreft het gebruik van het Engels als instructietaal zijn er wel grote verschillen tussen het Nederlands en het Vlaams hoger onderwijslandschap. Die verschillen zijn het gevolg van uiteenlopende visies over meertaligheid in hogescholen en universiteiten en in het verlengde daarvan de te onderscheiden taalwetgevingen.

3.1 De 'verengelsing' van het hoger onderwijs in Nederland

Wanneer we eerst kijken naar de situatie in Nederland, dan zijn de opleidingen van Nederlandse hogescholen en universiteiten conform de richtlijnen van artikel 7.2 van de Wet op het Hoger Onderwijs (WHW) in de eerste plaats Nederlandstalig. Onder bepaalde omstandigheden kunnen er echter uitzonderingen op die regel gemaakt worden en kan er voor een andere onderwijstaal gekozen worden. Die omstandigheden worden in het WHW als volgt beschreven:

- a. wanneer het een opleiding met betrekking tot die taal betreft,
- b. wanneer het onderwijs betreft dat in het kader van een gastcollege door een anderstalige docent gegeven wordt, of
- c. indien de specifieke aard, de inrichting of de kwaliteit van het onderwijs dan wel de herkomst van de studenten daartoe noodzaakt, overeenkomstig een door het instellingsbestuur vastgestelde gedragscode.

Hogere onderwijsinstellingen kunnen dus opteren om bachelor- en masteropleidingen in het Engels aan te bieden zolang ze in staat zijn om hun keuze te verantwoorden op basis van een van de bovengenoemde bepalingen. Daarbij moeten ze verder geen maximumquotum voor het aantal georganiseerde Engelstalige opleidingen in acht nemen. Die soepele wetgeving heeft in de laatste jaren tot een hoge mate van 'verengelsing' van de Nederlandse hogere onderwijsinstellingen geleid. In 2017 waren reeds 23% van alle bacheloropleidingen in het wetenschappelijk onderwijs volledig Engelstalig. Voor de masters lag dat cijfer nog veel hoger. Bijna driekwart van de universitaire masters werden in 2017 in het Engels gedoceerd (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Een aantal Nederlandse universiteiten, bijvoorbeeld de Universiteit van Maastricht en de TU Eindhoven, hebben in een volgend stadium zelfs al het Engels als officiële voertaal genomen.

In 2018 verwees Ingrid van Engelshoven, huidig minister van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap in Nederland, ook naar de hoge cijfers in een kamerbrief (van Engelshoven, 2018). Ze benadrukte daarbij dat het Engels als instructietaal een belangrijk instrument is in het kader van internationalisering van het hoger onderwijs. Internationalisering wordt vaak door betrokken onderwijsinstellingen en -partijen naar voren geschoven als motivatie om meer opleidingen volledig in het Engels aan te bieden. Zo kunnen de instellingen onderzoekers en personeel uit de hele wereld aanwerven en volgen er elk

academiejaar veel internationale studenten les aan de Nederlandse universiteiten. Het zou ook een voordeel voor Nederlandse studenten zelf zijn, die op die manier de kans krijgen om de Engelse taal op een hoog niveau te beheersen. Toch zijn er ook een heel aantal partijen die over de term 'verengelsing' met een eerder negatieve connotatie spreken. Dat wil niet zeggen dat ze internationalisering van de hand wijzen, maar dat ze zich opstellen als tegenstanders van een 'ver doorgedreven verengelsing', dus een ontwikkeling naar hoger onderwijs waar de Engelse taal een zodanig prominente positie verwerft dat het Nederlands haar status van academische taal verliest. Minister van Engelshoven maakte daarnaast in de eerdergenoemde kamerbrief melding van zorgen over de waarborging van de kwaliteit van het Engels (van Engelshoven, 2018). Ook mag men er niet vanuit gaan dat elke Nederlandse student voordeel zal ondervinden door een volledig Engelstalige opleiding te volgen, zeker niet wanneer die student geen ambities op de internationale arbeidsmarkt koestert. Voor die persoon is het zeker even, misschien zelfs meer, belangrijk om zijn of haar moedertaal op een academisch niveau te beheersen. Dat zijn enkele belangrijke discussiepunten in het debat rond verengelsing van het hoger onderwijs. De laatste jaren verschijnen er ook regelmatig in de media opiniestukken en artikelen van partijen die er kritische vragen bij stellen. Bij het Googlen van "verengelsing van het hoger onderwijs in Nederland" verschijnen er artikelen met titels als "is er nog plek voor studeren in het Nederlands?" (Van Gelder, 2018) of "alleen Engels spreken aan de universiteit, hoe inclusief is dat?" (de Groot, 2020). Verschillende auteurs stellen zich de vraag of het niet beter zou zijn om een strenger taalbeleid in het hogere onderwijs in te voeren, zoals dat in Vlaanderen het geval is.

3.2 Een streng taalbeleid voor het Vlaams hoger onderwijs

De Vlaamse hogere onderwijsinstellingen gaan op een heel andere manier dan de Nederlandse instellingen met vreemde onderwijstalen om. Sinds 2013 zijn zij gebonden aan de regelgeving van de Codex Hoger Onderwijs. Zo mag een universitaire bacheloropleiding maar 18,33% van haar vakken in een andere taal dan het Nederlands aanbieden en een masteropleiding maximaal 50%. Wanneer die grenzen toch overschreden worden, dan spreekt men van anderstalige 'initiele' opleidingen. Een universiteit die een dergelijke opleiding wenst in te voeren heeft de bijkomende verantwoordelijkheid te verzekeren dat studenten een parallel Nederlandstalig traject aan dezelfde instelling of elders in Vlaanderen kunnen volgen. Dat is de zogenaamde 'equivalentieregel', die de keuze van de studenten voor instructietalen waarborgt. Bovendien bepaalt de Codex Hoger Onderwijs dat het aantal anderstalige initiële bacheloropleidingen slechts 6% van het totale aantal in heel Vlaanderen mag bedragen en het aantal an-

derstalige initiële masteropleidingen slechts 35% (Codex Hoger Onderwijs, 2013). Als gevolg van al de bovengenoemde voorwaarden en maximumpercentages spreekt men in Vlaamse media of publieke debatten niet over een sterk doorgedreven verengelsing van het hoger onderwijs. Integendeel, sommige partijen wensen dat er net meer anderstalige vakken en opleidingen georganiseerd worden. In januari 2020 werd er in het Vlaams Parlement gedebatteerd over een voorstel om het aandeel van de anderstalige bachelorvakken en anderstalige initiële bacheloropleidingen te verhogen.

Tijdens die vergadering werd ook internationalisering ter sprake gebracht als zijnde een belangrijk argument om de wetgeving te versoepelen. In elk geval is het duidelijk dat men in Vlaanderen door middel van de duidelijk geformuleerde taalwetgeving de verhouding tussen het Nederlands en andere instructietalen in het hoger onderwijs in de hand houdt.

4. Analyse van de resultaten

Over de rol van het Engels als instructietaal in Nederlandstalig hoger onderwijs is het laatste zeker nog niet gezegd. Hoe vertaalt het taalbeleid in Vlaamse en Nederlandse onderwijsinstellingen zich naar de praktijk? Wat zijn de gevolgen van Engelstalig onderwijs? Wat hebben docenten, onderwijspersoneel en studenten daar allemaal over te zeggen? Dat zijn zeer interessante vragen en binnen drie universiteiten werden die dan ook in enkele masterscripties centraal gesteld. Nijland (2018) onderzocht het beleid van de Universiteit Utrecht. In 2019 werd vanuit de KU Leuven een onderzoek naar de attitudes en ervaringen van masterstudenten gevoerd (Loos, 2019). Dat onderzoek bouwde voort op het werk van Goddaert (2018) aan de UGent.

4.1. Universiteit Utrecht

In 2018 werd er binnen de Universiteit Utrecht (UU) een onderzoek uitgevoerd bij de opleiding Geschiedenis, die sinds 2016 ook volledig in het Engels gevolgd kan worden. Specifiek is onderzocht wat de praktijkervaringen rondom Engelstalig onderwijs zijn voor zowel student als docent en welke gevolgen het heeft. Tevens zijn er beleidsdocumenten geanalyseerd van de UU en de Faculteit Geesteswetenschappen (GW), waar de opleiding zetelt, om vast te stellen of de praktijk het beleid in de documenten volgt (Nijland, 2018).

Beleid Universiteit Utrecht en Faculteit Geesteswetenschappen

Binnen de UU is er zowel op universitair als facultair niveau taalbeleid, dat nauw samenhangt met de ambitieuze internationaliseringsstrategie van de UU. Het is de bedoeling dat bachelors Nederlandstalig zijn en masters Engelstalig, maar gemotiveerde uitzonderingen zijn mogelijk. Er moet in de bachelor al aandacht zijn voor Engels ter

voorbereiding op de master. Van wetenschappelijk personeel wordt er verwacht dat zij binnen twee jaar na hun aanstelling zowel Engels als Nederlands op C1-niveau beheersen. De meeste bachelors aan de UU zijn niet selectief, waardoor er aan studenten geen taalvaardigheidseisen kunnen worden gesteld. Masters zijn wel selectief, van deze studenten wordt ook C1-niveau verwacht. GW stelt dat Engels niet ten koste mag gaan van Nederlands in de bachelors en ziet graag dat opleidingen met constructies werken die Engels en Nederlands naast elkaar laten bestaan. Opleidingen zijn vrij om hun eigen keuzes te maken, zolang besluiten gemotiveerd worden: het Engels moet volgens de beleidsstukken namelijk wel een doel dienen.

Beleidskeuzes

De studenten en docenten zijn gevraagd naar welke redenen volgens hen een rol hebben gespeeld in de keuze voor het starten van de Engelstalige opleiding. De belangrijkste reden is volgens iedereen de wens om te internationaliseren en een diversere studenten- en docentenpopulatie aan te trekken. Daarnaast worden stimulansen als grotere studentenaantallen (en dus meer subsidiëring), onderscheiding van andere opleidingen en aanmoediging vanuit hogere organen genoemd. Behalve deze laatste worden de genoemde argumenten onderschreven door de vice-decaan bacheloronderwijs GW en de opleidingsdirecteur van Geschiedenis.

Stand van zaken in de praktijk

De Engelstalige opleiding bestond ten tijde van het onderzoek twee jaar, wat betekent dat er nog geen lichte studenten was afgestudeerd, waardoor er geen uitspraken kunnen worden gedaan over aansluiting tot de arbeidsmarkt. Voordat de opleiding officieel van start ging, is er een pilotjaar gedraaid waarin er door Nederlandse docenten Engelstalig onderwijs werd gegeven aan Nederlandse studenten, zodat er teruggeschakeld kon worden naar het Nederlands als er iets misging. Een docent is een jaar lang vrijgesteld om dit te organiseren en begeleiden. Hierdoor zijn de meeste kinderziektes uit de opleiding gehaald voordat deze officieel van start ging. Studenten en docenten geven aan dat dit een verstandige keuze is geweest, omdat er eigenlijk geen grote problemen zijn geweest binnen de Engelstalige opleiding sinds deze officieel is gestart. Wel geeft de staf toe dat het starten van een Engelstalige opleiding meer behelst dan van tevoren werd verwacht: zo heeft het ook behoorlijke gevolgen voor de studieadviseurs, secretariaten, medezeggenschap, studievereniging, etc.

Zowel studenten als docenten geven aan dat ze de belangrijkste meerwaarde van Engelstalig onderwijs de verrijking van de colleges vinden, vanwege het andere perspectief dat internationale studenten

meebrengen. Sinds de start van de opleiding is de internationale diversiteit onder studenten en docenten aanzienlijk vergroot. Docenten proberen actief op uitwisseling te sturen, maar hebben geen specifieke training in het stimuleren van de zogeheten international classroom gehad. Zij geven echter ook aan dat de opleiding zich vanzelf goed leent voor uitwisseling omdat het vaak over internationale gebeurtenissen gaat, en vragen zich af wat de meerwaarde van internationale studenten is als dat niet het geval zou zijn.

De voertaal in colleges is altijd Engels en de onderlinge communicatie tussen studenten ook, alleen bij sprake van grote verwarring of onbegrip wordt een woord soms kort vertaald. Docenten en staf geven aan dat studenten vaak een meer bewuste keuze lijken te hebben gemaakt voor de opleiding dan studenten in de Nederlandstalige variant. Bovendien is het vaak een ander type student: het lijken met name studenten uit de betere sociaaleconomische milieus te zijn, ook de internationale studenten, en vaak excellentere en ambitieuzere studenten die de internationale arbeidsmarkt als hun horizon zien. Docenten vinden het lastig dat ze niet langer uit kunnen gaan van bepaalde voorkennis, maar de participatie in colleges is daarentegen wel hoger. Zij vermoeden dat dit te maken heeft met het type student dat in de Engelstalige opleiding zit.

Taalvaardigheid studenten en docenten

De taalvaardigheid van studenten is volgens docenten over het algemeen goed, niet in de laatste plaats omdat een groot deel van de studenten uit het tweetalig voortgezet onderwijs komt. Er is geen beleid of protocol over het actief verbeteren van de Engelse taalvaardigheid van studenten; studenten geven zelf aan dat het per docent verschilt of ze er veel in worden geholpen of niet. Ze geven ook aan dat ze hun Engelse taalvaardigheid ruim voldoende vinden om de studie met succes te kunnen volgen. Mochten ze het toch niet redden, dan kan er vrij geruisloos worden overgestapt naar het Nederlands omdat de opleidingen naast elkaar bestaan.

Daar tegenover staat dat het academisch Nederlands van studenten zich niet ontwikkelt. Zij maken zich weinig zorgen en denken dat het recht zal trekken als ze in een Nederlandstalige omgeving aan het werk gaan. Een aantal studenten geeft aan hier en daar een keuzevak in het Nederlands te volgen, om zo ervaring op te doen met het schrijven van Nederlandstalige academische stukken. Andersom volgen studenten uit de Nederlandstalige opleiding ook wel eens vakken uit de Engelstalige opleiding om hun Engels te oefenen. Overigens geven de studenten ook aan dat het vele Engels verder geen invloed heeft op hun Nederlands, omdat zij in hun dagelijks leven nog veel Nederlands spreken en lezen.

Studenten geven echter ook aan dat de Engelse taalvaardigheid van docenten niet altijd op peil is. Docenten komen soms niet goed uit de verf en zijn minder op hun gemak. Docenten geven zelf aan dat zij zich minder vrij voelen om te improviseren en dat de culturele context niet langer kunnen gebruiken, omdat de internationale studenten daar niet bekend mee zijn. De locatie van het onderwijs wordt daardoor irrelevant. De invloed van het Engels op het lesmateriaal is gering omdat het meeste al in het Engels was, maar het betrekken van actuele gebeurtenissen in de colleges is minder goed mogelijk, bijvoorbeeld het gebruiken van een relevante, Nederlandstalige column.

Besluit voor dit onderzoek

Het taalbeleid van zowel de UU als GW is door Geschiedenis gevolgd, aangezien het beleid alle mogelijkheden openlaat door te stellen dat uitzonderingen altijd mogelijk zijn, mits er motivatie is. Geschiedenis heeft de start van de Engelstalige variant zorgvuldig aangepakt met een pilotjaar en dit heeft haar vruchten afgeworpen. Direct vanaf de start is de opleiding succesvol geweest. Er moet nog blijken hoe de aansluiting op de arbeidsmarkt uitpakt. Studenten zijn voldoende taalvaardig in het Engels om de opleiding met succes te kunnen volgen, maar geven zorgelijke signalen af over hun academisch Nederlands, dat zich niet ontwikkelt. De internationale ervaring tijdens colleges is volgens alle respondenten een verrijking van het onderwijs, hoewel dit ook nadelen met zich meebrengt: docenten kunnen de culturele context niet meer in het onderwijs betrekken en louter nog Engelse literatuur voorschrijven. Het bestaan van een Engelstalige en Nederlandstalige opleiding naast elkaar heeft een duidelijke meerwaarde, vanwege de wederzijdse uitwisseling die plaats kan vinden.

4.2. KU Leuven

In 2018 werd binnen de master meertalige communicatie aan de KU Leuven een onderzoek op touw gezet als bijdrage voor meertaligheid in het Vlaams hoger onderwijs beter in kaart te brengen. Meer bepaald werd er in dit scriptieonderzoek gefocust op de attitudes en ervaringen van Nederlandstalige studenten tegenover het Engels als instructietaal. Het onderzoek was een samenwerking met de Universiteit Hasselt, waar uiteindelijk 136 respondenten een vragenlijst voor het onderzoek hebben ingevuld. De lijst werd verspreid binnen verschillende masteropleidingen van zes UHasselt-faculteiten: Kunst en Architectuur, Geneeskunde en Levenswetenschappen (Biomedische Wetenschappen), Wetenschappen (Informatica), Ingenieurswetenschappen, Bedrijfseconomische Wetenschappen en de School voor Mobiliteitswetenschappen. De bevroagde masterstudenten volgden dus allemaal een niet-talenopleiding. (Loos, 2019)

Attitudes tegenover het Engels als instructietaal

De meest opmerkelijke vaststelling die tijdens het onderzoek naar boven kwam, betrof de attitudes van de masterstudenten tegenover het invoeren van Engelstalige mastervakken binnen Nederlandstalige opleidingen. Een van de vragen die hen werd gesteld was 'hebben mastervakken in de Engelse taal volgens jou een meerwaarde? Ja of nee?' Een grote meerderheid van de bevroegde studenten, maar liefst 87%, koos dan voor het positieve antwoord. In navolging van die vraag konden de studenten ook aangeven waarom ze precies vinden dat die vakken zo belangrijk zijn. Zo schreven enkele studenten:

We leren de Engelse taal beter beheersen. (Masterstudent(e) Mobiliteitswetenschappen)

Omdat vele termen toch vaak uit de Engelse taal komen, de academische literatuur is ook hoofdzakelijk in het Engels. Verder worden sommige Engelse termen of concepten vaak slecht vertaald. (Masterstudent(e) Handelsingenieur)

Ik wil later in het buitenland werken. Als je met patiënten in contact gaat komen, is vloeiend Engels zeker nodig. (Masterstudent(e) Biomedische wetenschappen)

Op het eerste gezicht lijken dat allemaal uiteenlopende argumenten te zijn, maar eigenlijk kunnen ze allemaal tot één stelling herleid worden: het Engels is een wereldtaal en lingua franca voor de wetenschap. Om die reden is een goede beheersing ervan een waardevolle vaardigheid, zowel voor hogere studies als voor het latere beroepsleven. Daarnaast spraken een paar studenten zelfs (indirect) over de internationalisering van de universiteit:

Helpt om samen te werken met internationale partners (Masterstudent(e) Informatica)

De communicatie met anderen buiten België vordert; Meer cultuur van buitenaf (Masterstudent(e) Architectuur)

Een kleiner aantal van bevroegde masterstudenten, 16 om precies te zijn, was minder enthousiast over het feit dat Engelstalige vakken deel van hun curriculum uitmaken. Binnen deze minderheid kunnen nog twee groepen onderscheiden worden. Enerzijds was er een groepje studenten dat eerder onverschillig tegenover het Engels als instructietaal stond. Anderzijds gaven sommigen expliciet in de vragenlijst aan dat de Engelstalige vakken in hun ogen geen meerwaarde voor de opleidingen vormen:

Gekozen voor Nederlandstalige master, maar toch Engelse vakken. (Masterstudent(e) Biomedische wetenschappen)

Maakt het begrijpen & verwerken van de leerstof moeilijker & trager (Masterstudent(e) Architectuur)

Enkel termen zijn belangrijk en die zijn sowieso Engels; Proffen hun Engels is niet aangenaam (Masterstudent(e) Informatica)

Het laatste citaat sluit meteen aan bij het volgende deel van het onderzoek dat focust op de onderzoeksvraag 'hoe ervaren de studenten het Engelstalig onderwijs in de praktijk?' De informaticastudent(e) gaf al aan dat de kwaliteit van het Engels van de docent daar een rol in speelt. Dat zal inderdaad voor meer studenten een belangrijk beïnvloedend gegeven blijken.

Hoe ervaren de masterstudenten het Engelstalig onderwijs?

De studenten kregen zes meerkeuzevragen over verschillende aspecten van de Engelstalige lessen om zo een idee te krijgen hoe zij die precies ervaren en welke factoren dat mede bepalen. De eerste vraag ging bijvoorbeeld over lesinhouden. Aan de studenten werd gevraagd 'begrijp je de inhoud van de Engelstalige lessen?' De andere vijf vragen behandelden notities, lesmaterialen, Engelse woorden en uitdrukkingen van de docenten, gedachtegang van de docenten en de nood om vragen te stellen na afloop van de lessen. Daarmee bouwt dit onderzoek voort op het werk van Goddaert (2018, cf. infra), waar studenten van de UGent een gelijkaardige reeks vragen voor hebben beantwoord.

Over het algemeen gaven de studenten van de Universiteit Hasselt alle aspecten een zeer positieve beoordeling. Om een voorbeeld te geven, van de 136 bevraagde studenten hebben er 66 in totaal geantwoord dat ze de inhoud van de Engelstalige lessen meestal wel begrijpen. 63 van hen gaven zelfs aan die altijd te begrijpen. De resultaten voor andere vragen waren zeer gelijkaardig: heel positief, met geen opvallend grote verschillen tussen de faculteiten. Zo vormen de lesmaterialen volgens de studenten over het algemeen een goede aanvulling op de vakinhouden en docenten lijken tijdens het lesgeven het Engelstalig niveau efficiënt op hun doelgroep af te stemmen.

Nochtans waren de meningen meer verdeeld toen de studenten van de UHasselt gevraagd werden om een algemene beoordeling van de kwaliteit van de Engelstalige mastervakken te geven. Vooral antwoorden van de master Mobiliteitswetenschappen weken van het algemene patroon af. Een aantal van die studenten lichtte hun antwoord toe door te stellen dat de docenten de Engelse taalvaardigheden van de docenten juist niet kwalitatief hoogstaand zijn:

Kwaliteit van het gesproken Engels door de docent (Masterstudent(e) Mobiliteitswetenschappen)

De docent beheerst de taal niet perfect en de taal heeft dus weinig meerwaarde (Masterstudent(e) Bedrijfseconomische Wetenschappen)

Dat toont aan dat de beheersing van de Engelse taal door de docenten een bepalende factor is wanneer men spreekt over het succes van Engelstalig onderwijs. De laatste vraag van de enquête bevestigt dit nogmaals. Daar werd als afsluiter gepolst naar de tevredenheid over de kwaliteit van Engelstalige gastcolleges in de masters. Hoewel de meerderheid van de studenten nog steeds positief antwoordde, geven een paar studenten een minder positieve beoordeling wanneer de Engelssprekende gastdocenten moeilijk verstaanbaar zijn.

Besluit voor dit onderzoek

Hoewel dit onderzoek beperkt bleef tot een bevraging van 136 masterstudenten binnen één Vlaamse universiteit is het toch opmerkelijk dat de resultaten over het algemeen zo positief waren. De meeste respondenten leken geen probleem te hebben met de lessen in een vreemde taal te volgen en een duidelijke meerderheid vond dat de Engelstalige mastervakken ook een meerwaarde zijn. Met hun opinies en behoeften moet in debatten over de integratie van vreemde talen in het hoger onderwijs zeker rekening worden gehouden.

4.3. Universiteit Gent

Taalbeleidsadviseurs

Aan de Universiteit Gent werd een interview afgenomen met de twee taalbeleidsadviseurs om te gaan hoe de UGent de regels binnen de Codex Hoger Onderwijs precies uitvoert en wat de mening van de UGent erover is. Dit decreet bepaalt in hoeverre er anderstalig onderwijs mag aangeboden worden in Vlaanderen. Het wordt door de UGent precies uitgevoerd hoe het geformuleerd is. Losser mag helemaal niet, en strenger is volgens de taalbeleidsadviseurs niet aan de orde. De Universiteit Gent heeft als doel om het Nederlands als onderzoekstaal uit te dragen en het te normaliseren binnen een onderzoekscontext. Dit betekent echter wel dat onderzoekers te maken zullen hebben met het spanningsveld tussen de lokale taal en de internationale onderzoekscontext. Nog een reden dat Nederlands de voornaamste onderwijstaal is, is de geschiedenis van de UGent. De adviseurs geven mee dat er binnen de Raad van Bestuur duidelijke tegenstanders zijn, omwille van de lange taalstrijd die binnen de universiteit gewoed heeft. In 1930 werd de universiteit definitief Nederlandstalig, na meer dan 100 jaar. Dit leeft nog zeer sterk in het bestuur en er is dus enig argwaan tegenover andere onderwijstalen. Vanuit het Vlaamse decreet is er voorlopig geen angst voor 'verenigings' aan de UGent. Die term heeft ook hier een pejoratieve bijklank die deels haar lading verloren heeft. Het is geen academische

term, maar een politieke term die wordt gebruikt om te verwijzen naar een doelloze verandering. Dit is niet het geval voor de Universiteit Gent, aangezien men een bepaalde procedure moet doorlopen, waarin zowel docenten als studenten worden betrokken, alvorens een vak in het Engels gegeven mag worden. Een Engelstalig vak kan achteraf ook een negatieve evaluatie krijgen en dan opnieuw enkel in het Nederlands worden aangeboden. Tot slot geven de adviseurs nog mee dat, hoewel ze hun lange procedure waarderen, ze toch ook graag enige flexibiliteit zouden willen. Engelstalige vakken binnen de masters zijn volgens hen zeer voordelig, zeker in functie van internationalisering. Die flexibiliteit biedt de wet momenteel niet.

Studenten aan de UGent

Binnen een groter project van de TaalUnie werd ook aan de UGent onderzoek gedaan naar het taalbeleid en Engels als onderwijstaal. Er werd een studentenbevraging georganiseerd over verschillende faculteiten heen om tot een duidelijk beeld te komen van de attitudes die studenten hebben tegenover het Engels als onderwijstaal. Ook werd nagegaan, door middel van dezelfde zelfevaluatie van Hellekjaer (2010), in welke mate studenten van zichzelf denken dat ze de inhoud van de Engelstalige lessen begrijpen en kunnen volgen. Algemeen genomen zijn studenten bij Engelstalige lessen veel minder zeker van hun inhoud en kennis dan bij Nederlandstalige lessen. Waar in het Nederlands 65% van de studenten de les altijd begrijpt en 35% meestal, is dat in het Engels respectievelijk 17% en 35%, waarbij de overige 48% het soms, zelden of nooit begrijpt. Ook al zijn deze cijfers deels subjectief, het toont wel aan hoe oncomfortabel een deel van de studenten zich tegenover Engels voelt. Het resultaat van die vraag toont uiteraard enkel het symptoom aan; het zegt nog niets over de oorzaak. Die ligt namelijk ergens anders. Studenten geven de meeste opmerkingen over de uitspraak van docenten die voor sommige studenten zo ondermaats is dat het bijna geen zin heeft. Wanneer aan de studenten gevraagd wordt of ze de uitspraak van docenten goed vinden, zijn de meningen symmetrisch verdeeld. Dat betekent dat ongeveer een derde akkoord gaat met de stelling dat docenten een goede uitspraak hebben. Een derde is niet tevreden en een derde staat er neutraal tegenover. We zien ook een symmetrische grafiek bij de vraag of studenten liever meer les in het Engels zouden hebben. 15% geeft aan meer Engels te willen, 22% wil liever minder Engels en de overgrote meerderheid vindt het goed zo. Ook hier zien we onder de studenten relatief weinig enthousiasme voor Engelse lessen. Dat contrasteert met de vraag of ze UGent competitief maken, waar 55% positief op antwoordt. Daarnaast antwoordt 65% van de studenten positief op de vraag of lessen in het Engels zinvol zullen zijn voor hun carrière. Studenten zien de kansen in van Engels, maar grijpen toch steeds terug naar het comfort van

de eigen taal. Dat studenten het nut ervan zien, wordt ook bevestigd door de vraag of ze Engelstalige lessen een goede manier vinden om Engels te leren. Daarop reageert 63% dat ze het een absolute meerwaarde vinden voor hun talenknobbel, maar 9% reageert er negatief op. Zo zegt een student van de faculteit wetenschappen dat het aanvoelt alsof de lessen zinniger zijn, alsof de essentie duidelijker is. Een sterke factor hierin zal vermoedelijk zijn dat de meeste wetenschappelijke werken ook in het Engels worden geschreven, waardoor de originele boodschap ook veel duidelijker kan worden gemaakt in de taal van het werk. Eén van de originele twijfels van Smith wordt wel enigszins bevestigd door enkele studenten. Smith (2004) merkte al op dat anderstalige boeken en leermiddelen een probleem vormen voor veel studenten. Enkele studenten bevestigen dat enerzijds de Engelse academische boeken echt te moeilijk zijn, maar anderzijds ook dat de boeken soms in het Nederlands zijn, met Engelse lessen. Dit schept voor hen taalverwarring die het leren tegenwerkt. Er wordt namelijk verwacht dat ze ofwel tweetalig leren, wat zeer moeilijk is, ofwel hun boek of de lessen vertalen, liefst naar de taal van de evaluatie. Studenten zien er geen probleem in als een vak volledig in een andere taal wordt georganiseerd, want dan is de verwarring weg. De studenten die anderstalige boeken als drempel ervaren, nuanceren dan ook wel dat ze thuis de tijd hebben om die te verwerken.

Ook in het spanningsveld tussen internationalisering en de eigen cultuur zijn de meningen onder studenten verdeeld. Vanuit elke faculteit wordt door de studenten aangehaald dat het positief is dat de UGent lessen in het Engels aanbiedt. Zo krijgen internationale studenten ook meer kansen en kan de UGent zich beter profileren in de academische jungle. Er zijn echter ook studenten die het hier niet mee eens zijn en de toegankelijkheid vooral zien voorgaan op de geschiedenis. Eén student – een zeer kleine minderheid dus – haalt aan dat “onze voorouders jaren hebben gevochten voor Nederlandstalig onderwijs”. Het zou een grote zonde zijn, volgens hem, om dat nu allemaal weg te gooien “in de naam van globalisering”. Dit leeft dus zeker niet enkel in de raad van bestuur, maar ook bij studenten, zij het een minderheid.

Een belangrijke vraag in het onderzoek was de vraag “ik vind de kwaliteit van Engelse lessen goed”. Daar antwoordde 3% heel positief op, 29% matig positief, 35% vindt ze soms goed, 23% vindt ze niet goed en 10% vindt ze uitgesproken slecht. Dit zijn getallen die toch wel aantonen dat een groot deel, een derde, van de studenten de kwaliteit van Engelse lessen niet goed vindt. Het sluit aan bij de vraag over de uitspraak van de docenten. Een aanvullende vraag die hier evenwel niet gesteld is, is een vraag over de kwaliteit van de Nederlandstalige lessen. Daar zou een deel ook negatief op kunnen antwoorden, maar we kunnen er veilig vanuit gaan dat er toch een aanzienlijk deel is dat dit enkel over de Engelstalige lessen denkt.

Globaal genomen kunnen we enkele groepen definiëren binnen de studenten. Zo zijn er vier groepen die pro-Nederlands zijn en vier groepen die het Engels als onderwijstaal zinvol vinden, elk met hun eigen nuances en motivaties. Bij de pro-Nederlandse groepen is de eerste van de vier een groep die vooral laagdrempeligheid nastreeft voor de lokale studenten. Daarvoor moet aan de eigen universiteit Nederlands de voertaal en lestaal zijn. De tweede groep streeft de universiteit als Nederlandstalig kenniscentrum na. Lokale experts kunnen hun kennis delen met Nederlandstalige studenten, om zo het gebruik van Nederlands als onderzoekstaal te promoten. Voor de derde groep is de kwaliteit van de lessen het hoogst als ze in het Nederlands worden aangeboden. Inhoud kan pas volledig doordringend aangeboden worden als dat in de lokale officiële taal is. De laatste groep is de groep studenten die geen meerwaarde ziet in het aanleren van het Engels. Zij hebben geen nood aan het leren van een vreemde taal.

Tegenover deze vier groepen staan vier andere groepen die het Engels als onderwijstaal wél een goed idee vinden. Een eerste groep streeft ook laagdrempeligheid na, maar vooral voor de internationale studenten. Zij ondervinden zelf dus niet veel drempels, maar hebben het gevoel dat deze er des te meer zijn voor de uitwisselingsstudenten. De tweede (iets kleinere) groep wil vooral meer Engels krijgen omdat het hen competitief maakt op de arbeidsmarkt. Het komt professioneler over en is daarom van een sterke meerwaarde. Een derde groep vindt dat het onderwijs in het Engels kwalitatiever is. Zij stellen dat het onderwijs kwalitatiever is omdat het Engels vaak de originele taal is van de terminologie en de primaire werken. Dit maakt ook de lessen origineler en afgelijnder, alsook een stuk duidelijker. De laatste groep studenten ziet in het Engels simpelweg een kans om hun taalvaardigheid te versterken. Kwaliteit zit voor hen in de docent en de stof, niet in de onderwijstaal, die ze willen benutten om zelf de taal te leren. Ze stellen dan uiteraard ook hoge eisen aan de taalvaardigheid van de docent. Hier wordt voorlopig niet volledig aan voldaan.

Een belangrijke nuance bij deze vier groepen is dat sommige studenten kenmerken vertonen van meerdere groepen. Ze nemen vaak een gematigde positie in waarbij ze zowel de voordelen van het Nederlands als Engels inzien.

5. Vergelijking en conclusies

Wanneer de resultaten van de drie onderzoeken naast elkaar worden gelegd, dan vallen zowel enkele overeenkomsten als verschillen op. De studenten in de onderzoeken van Loos (2019) en Nijland (2018) zijn zelfverzekerd over hun Engelse taalvaardigheid en geven aan de Engelstalige colleges goed te kunnen volgen. Het onderzoek van Goddaert (2018) vertelt iets anders: daar bleken studenten toch

comfortabeler met lessen in hun moedertaal te zijn. Bovendien zijn zij niet bijster enthousiast over het Engelstalige onderwijs. Hoewel zij de voordelen erkennen, verkiezen ze toch onderwijs in de Nederlandse taal, bijvoorbeeld omdat de onderwijskwaliteit volgens hen dan hoger is of omdat ze geen noodzaak zien voor het dusdanig beheersen van een vreemde taal. In de onderzoeken van Loos (2019) en Nijland (2018) klinkt een ander geluid: studenten vinden dat Engelstalige lessen wel degelijk een meerwaarde zijn. De drie onderzoeken liepen wel sterk gelijk op het vlak van argumenten vóór het invoeren van Engelstalige vakken. Ten eerste wordt het onderwijs toegankelijker voor internationale studenten. Ten tweede gaven studenten te kennen dat een goede beheersing van de Engelse taal voor hen een extra voordeel voor later op de arbeidsmarkt oplevert. Ten slotte, omdat het overgrote deel van de meest relevante literatuur in het Engels is, neemt het veel verwarring weg wanneer het onderwijs ook in het Engels is.

Een andere duidelijke overeenkomst tussen de drie onderzoeken is het beeld dat ze geven over de Engelse taalvaardigheid van docenten. Deze is vaak onder de maat, terwijl dit een bepalende factor is in de kwaliteit van het onderwijs. Als gevolg hiervan verloopt de kennisoverdracht stroef en gaat veel onderwijskwaliteit verloren. Opvallend is dat de eisen omtrent taalvaardigheid in Vlaanderen aanzienlijk strenger zijn dan in Nederland: in Vlaanderen is wettelijk vastgesteld dat docenten Engels op C1-niveau moeten beheersen voordat zij mogen doceren in die taal, terwijl dit in Nederland niet wettelijk is vastgelegd. Daar vraagt de UU enkel van docenten dat zij binnen twee jaar na hun aanstelling zowel het Engels als Nederlands op C1-niveau beheersen.

De drie onderzoeken samen geven een globaal beeld van de sentimenten die in België en Nederland heersen en daaruit volgen vaak nog meer vragen. Ook uit de individuele onderzoeken vloeien vele andere aanknopingspunten voor vervolgonderzoek voort. Duidelijk is dat de rol van het Engels binnen het Nederlandstalig onderwijs nog onontgonnen terrein is, maar dat meer kennis op dit gebied nodig is, zeker gezien het hoge tempo waarmee de ontwikkelingen verlopen. Het is belangrijk om in de toekomst verder de ervaringen van studenten in het hoger onderwijs te peilen, zowel in Vlaanderen als in Nederland. Als de studenten menen dat het beheersen van een vreemde taal op academisch niveau naast de moedertaal belangrijk is, dan is het de taak van hogere onderwijsinstellingen en overheden om dat via een duidelijk geformuleerd taalbeleid te verzekeren.

Geraadplaatste literatuur

Education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 290-305.

- Besluit van de Vlaamse Regering tot codificatie van de decretale bepalingen betreffende het hoger onderwijs. (2013, 11 oktober). Geraadpleegd op 23 april 2020, van <https://dataonderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14650#1064799>
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language teaching*, 39(1), 1-14.
- De Groot, A. (2020, 6 januari). *Alleen Engels spreken aan de universiteit, hoe inclusief is dat?* Geraadpleegd van <https://www.trouw.nl/opinie/alleen-engels-spreken-aan-de-universiteit-hoe-inclusief-is-dat~bda0bffe/>
- Departement Onderwijs en Vorming. (2016). *Taalverslag Academiejaar 2015-2016*. Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/taalverslag-academiejaar-2013-2014>
- Goddaert, S., Crocco, C., & Vogl, U. (2018). *Het taalbeleid van de UGent geanalyseerd aan de hand van studentenattitudes. Een analyse van het UGent-taalbeleid aan de hand van een attitudestudie bij studenten van verschillende faculteiten*.
- Hellekjær, G. O. (2010). Lecture comprehension in English-medium higher education. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, (45), 11-34.
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *Technisch rapport Hoger onderwijs. De Staat van het Onderwijs 2019*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/04/10/technisch-rapport-hoger-onderwijs>
- Kuteeva, M., & Airey, J. (2014). Disciplinary differences in the use of English in higher education: Reflections on recent language policy developments. *Higher Education*, 67(5), 533-549.
- Loos, J. (2019). *Engels als onderwijstaal in het Vlaamse en Nederlandse hoger onderwijs. Case study: attitudes en ervaringen van Nederlandstalige niet-taalstudenten binnen zes masteropleidingen aan de UHasselt* (Masterscriptie).
- Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher education*, 52(1), 1-39.
- Martin, J. R. (2011). Bridging troubled waters: Interdisciplinarity and what makes it stick. *Disciplinarity: Functional linguistic and sociological perspectives*, 35-61.
- Nijland, L. (2018) *Pillarification en decolumnisation. Taalbeleid en praktijkervaringen bij de Engelstalige track van de bachelor Geschiedenis aan de Universiteit Utrecht* (Masterscriptie).
- Smith, K. (2004). Studying in an additional language: What is gained, what is lost and what is assessed. In *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education* (pp. 78-93). Maastricht, The Netherlands: Universitaire Pers Maastricht.
- Van Engelshoven, I. (2018, 4 juni). Internationalisering in evenwicht [Kamerbrief]. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/>

- documenten/kamerstukken/2018/06/04/ kamerbrief-over-internationalisering-mbo-en-ho
- Van Gelder, L. (2018, 27 januari). *Is er nog plek voor studeren in het Nederlands?* Geraadpleegd van <https://www.parool.nl/nieuws/is-er-nog-plek-voor-studeren-in-het-nederlands~b90a09b2/>
- Vlaams Parlement. (2020, 15 januari). [Plenaire vergadering]. Geraadpleegd van <https://www.vlaamsparlement.be/plenaire-vergaderingen/1355420/verslag/1358777>
- Wächter, B., & Maiworm, F. (2008). English-taught programmes in European higher education. *ACA Papers on International Cooperation in Education*. Bonn: Lemmens.
- Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek. (2019, 1 februari). Geraadpleegd op 23 april 2020, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0005682/2019-02-01#Hoofdstuk7>

••••



Helen Chang, vertegenwoordigster van de Nederlandse Taalunie in Suriname, overhandigt het deelrapport over Suriname van 'De staat van het Nederlands' aan dhr. Yuro Dipotaroeno, vertegenwoordiger van de minister van Onderwijs

CONTOUREN VAN HET TAALBELEID IN HOGER ONDERWIJS

SITA DOERGA MISIER-PATADIEN, INSTITUUT VOOR DE OPLEIDING VAN LERAREN



I Inleiding

In 2018 heeft in Suriname het enquête-onderzoek 'De staat van het Nederlands' plaatsgevonden. Nederland en Vlaanderen deden in 2016 al mee hieraan. In dit onderzoek is er ook gekeken naar het algemene talengebruik in de wetenschapswereld in het kader van het flankerend onderzoek dat erbij gedaan is. Hierbij zijn drie componenten bestudeerd bij twee studierichtingen in Nederland, Vlaanderen en Suriname:

- onderwijsactiviteiten en interne werking door de feitelijke zaken te bestuderen
- interviews af te nemen
- observaties te doen.

Met behulp van de verzamelde data is er een eerste beeld geschetst van het taalbeleid op de universiteit. In min of meer dezelfde periode is het onderzoeksprogramma naar het talenbeleid en talendebat in het hoger onderwijs in het Nederlandse taalgebied en Zuid-Afrika door de bachelorstudenten van de opleiding Nederlands uitgevoerd op vijf verschillende instituten voor hoger onderwijs: Academie voor Hoger Kunst- en Cultuuronderwijs (AHKCO), FHR Lim A Po Instituut voor Sociale Studies (FHR), Leraren Opleiding Beroeps Onderwijs (LOBO), stichting Polytechnic College Suriname (PTC) en Instituut voor de opleiding van leraren (IOL).

In deze paper wordt er verslag gedaan van de gekozen werkwijze voor de dataverzameling en van de voornaamste resultaten. De centrale vraag die beantwoord wordt, luidt: Wat zijn de kermerken van het taalbeleid in het hoger onderwijs in Suriname? Verder is het relevant om de conclusies en aanbevelingen te bespreken, omdat die moeten leiden tot uitgebreid onderzoek naar het gehanteerde taalbeleid met het doel een gedegen advies te formuleren richting de overheid, en in de richting van de instituten voor hoger onderwijs.

II Taalbeleid en (hoger) onderwijs

Taalbeleid is een zeer ruim begrip en is op meerdere niveaus en in meerdere contexten toepasbaar, bijvoorbeeld het onderwijs en de overheid. Dit begrip wordt soms ook verward met taalpolitiek. In Engelstalige literatuur wordt er van language policy gesproken, maar de term language planning komt ook voor. Volgens Kaplan en Baldauf (1997) is taalbeleid een geheel van ideeën, wetten, voorschriften en regels, bedoeld om een geplande taalverandering in een be-

paalde gemeenschap te bereiken. Taalbeleid behoort tot de microsociolinguïstiek en heeft te maken met kwantitatieve methoden om de verschillen tussen talen en taalvarianten in kaart te brengen. Ferdinand de Saussure maakte het onderscheid tussen language (taalstructuur) en parole (taalgebruik) waarbij onderzoek kan leiden tot normvorming of normgeving. Taalbeleid kan volgens Berends (2017) ook beschouwd worden als de uitvoering van taalpolitiek in uiteenlopende sectoren: bijvoorbeeld de keuze van talen voor de overheidscommunicatie en het gebruik van andere talen naast de instructietaal in het onderwijs. Taalbeleid kan dus ook een heel specifiek doel hebben, zoals communicatie met groepen die de officiële taal niet machtig zijn, of de prestaties van leerlingen in het onderwijs te verbeteren door rekening te houden met hun vaardigheid in de instructietaal en met de meertaligheid van de onderwijspopulaties.

Voor het onderwijs wordt er uitgegaan van de volgende definitie van Bogaert en Van Den Branden (2011): *Taalbeleid is de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoefte van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algemene ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten*. Van den Branden stelt ook dat een taalbeleid draait om de mate waarin de docenten hun taalgedrag afstemmen op de taalleerbehoefte van de studenten. Volgens hem doen docenten dat sowieso in hun lessen (ze passen (on)bewust hun taalgebruik aan op basis van de signalen die ze van studenten krijgen, proberen hun tentamens taaltoegankelijk te formuleren. Een systematisch en structureel taalbeleid tilt die acties van individuele docenten op een hoger, gezamenlijker niveau. Een schoolteam kan met taalbeleid haar gezamenlijke omgang met taal stroomlijnen, en probeert hiermee ook het bewuster omgaan met sommige aspecten van taalgebruik te bevorderen. Peters en Van Houtven (2010) geven aan dat veel instellingen in het hoger onderwijs geconfronteerd worden met steeds diversere instroom waarbij er variatie is van (soms minder goed aansluitende) onderwijsvorm in het middelbaar onderwijs, socio-economische situatie, thuistaal. Verder geven zij ook aan dat de studenten talig vaak onvoldoende voorbereid zijn waardoor de kloof tussen enerzijds thuistaal en schooltaal en anderzijds middelbaar onderwijs en hoger onderwijs groter dreigt te worden. Taalzwakke(re) studenten hebben moeite om de instructietaal van het hoger onderwijs adequaat te begrijpen omdat deze taalvariant abstract, cognitief-veeleisend en een geïnstitutionaliseerd register (Van den Branden, 2005) is. Studenten worden hiervoor voor een extra uitdaging geplaatst wanneer ze talige instructies moeten doornemen en productief bezig moeten zijn ermee. Het schrijven en parafraseren van ideeën en concepten is in de eerste plaats geen cognitief probleem, maar eerder een deel van hun algehele taalprobleem.

III Methodologische verantwoording

Voor het schrijven van deze paper is er deskresearch gedaan. Dit houdt in dat er secundaire gegevens gebruikt zijn, oftewel gegevens die al door anderen, in het bijzonder studenten van het IOL en Anton de Kom universiteit van Suriname (ADEKUS), zijn verzameld. Er is ook gebruik gemaakt van literatuuronderzoek, waarbij artikelen of boeken van verschillende auteurs, zoals Kris van den Branden, Wim Berends, en anderen, zijn samengevoegd. Eigen observaties en inzichten van de schrijfster zijn eveneens verwerkt in deze paper.

Om een beschrijving te geven van het gehanteerde taalbeleid op de instituten voor hoger onderwijs zijn er een aantal identieke vragen beantwoord in groepsverband. De onderzoeksvragen die de studenten van het 4^e leerjaar cohort 2015-2016 hebben beantwoord in het kader van de module Taalbeleid zijn:

1. Welk beleid is er op nationaal gebied voor wat betreft het gebruik, de studie, het onderwijs, de toetsing en de promotie van talen in Suriname in het algemeen en met focus op het onderwijs;
2. Zijn er specifieke nationale richtlijnen met betrekking tot taal in het hoger onderwijs;
3. Is er in de verschillende instituten voor hoger onderwijs in Suriname beleid met betrekking tot het gebruik, de studie, het onderwijs, de toetsing en de promotie van talen;
4. Wordt dit beleid in de praktijk gebracht en hoe wordt dit ervaren?
5. Wat vind je dan van de keten van taalbeleid in Suriname? Is er genoeg, is het doeltreffend, biedt het voldoende garanties voor iedereen?

De essentie van deze vragen is vervat tot papers uit de hand van de studenten. Zij hebben bovendien kritisch gekeken naar de benadering van het taalbeleid: is er sprake van top-down of een bottom up. Een uitdagende taak voor de onderzoekers op bachelorniveau. De aangeleverde data zijn gevarieerd en behelzen de beschrijving van het -al dan niet- gevoerd taalbeleid op vijf instituten op hoger onderwijs. De eerste pogingen om het taalbeleid te beschrijven zijn hiermee gedaan. De voornaamste beperking die hiermee gepaard gaat, is de factor tijd. Er was onvoldoende tijd aanwezig om de wetenschappelijke inzichten rondom het taalbeleidsproces te behandelen met de studenten. Het kan zijn dat zij hierdoor onvoldoende bewapend waren met kennis en inzichten wat zijn weerslag heeft gehad op de inhoud van de papers. Bij de rapportage van de informatie is ervoor gekozen die geanonimiseerd te doen, zodat er geen vertekend of afwijkend beeld ontstaat van het specifieke (taal)beleid van de instituten.

De dataverzameling van het flankerend onderzoek naar het algemene talengebruik in de wetenschapswereld is in het kader van de Staat van het Nederlands gevoerd. In 2017 bleek uit de data van de nulmeting in België (Brussel en Vlaanderen) en Nederland dat er sprake was van verengelsing van het wetenschappelijk onderwijs. Om een goed beeld van het hele talengebruik in de Nederlandse wetenschapswereld te krijgen, is er in het kader van de eerste actualisering van de Staat van het Nederlands in 2019 een flankerend onderzoek ingesteld, waarin het onderwijs, de activiteiten en de interne werking van de wetenschappelijke instellingen meer in samenhang zijn bekeken. Er is in alle drie landen gekozen voor een specifieke studierichting binnen twee inhoudelijk sterk verschillende faculteiten aan een wetenschappelijke instelling die zowel onderwijs aanbiedt als onderzoek uitvoert. Er is ervoor gekozen om het onderzoek te doen bij de studierichtingen Geschiedenis en Wiskunde. Er is gekeken naar de aspecten onderwijs, activiteiten en interne werking. Feitelijke zaken zoals websites en informatiebrochures zijn beschreven. Ook zijn er interviews afgenomen van de actoren en zijn er enkele keren geobserveerd.

De beperking die hier optrad, lag voornamelijk in de factor omvang. Wegens tijdgebrek zijn per studierichting het minimale aantal sleutelpersonen bevraagd. De uitspraken over deze twee studierichtingen hoeven niet per se te gelden voor de overige.

IV Resultaten

Talenbeleid in het hoger onderwijs

De hogescholen die zijn onderzocht verzorgen allen het onderwijs in het Nederlands, waarbij soms enkele modules in het Engels worden aangeboden door buitenlandse docenten. Van de vijf opleidingen is 1 een technische hogeschool, 1 een hogeschool gericht op het opleiden van docenten voor de het mbo-technisch onderwijs, terwijl de andere hogescholen opleidingen aanbieden op het gebied van *business*, onderwijs, mens en maatschappij. De studenten hebben zelf het contact gelegd met de hogescholen, ondanks dat ze niet altijd alle informatie hebben kunnen verzamelen, zijn er wel interessante zaken geobserveerd en in kaart gebracht.

Het beleid op nationaal gebied voor wat betreft het gebruik, de studie, het onderwijs, de toetsing en de promotie van talen in Suriname in het algemeen en met focus op het onderwijs houdt in, dat met de in werkingtreding van de Leerplichtwet op 8 december 1876 is door de toenmalige overheid een stap gezet, welke in navolgende wettelijke regelingen tot op dit moment géén navolging heeft gehad. In de bedoelde wet werd vastgesteld, dat het Nederlands de instructietaal

werd binnen het onderwijs waarop de wet van toepassing was (het basisonderwijs). Anno 2019 geldt dit nog steeds. In 1960 werd de wet op het Lageronderwijs (G.B. 1965 no. 128) van kracht. Deze wet regelt o.a. de instelling dan wel formalisatie van het inspectie-apparaat. Nergens in deze wet wordt gesproken over de toepassing van het Nederlands als instructie- of onderwijstaal. Het is mogelijk, dat de wetgever in 1876 en of de huidige overheid ervan uitgaat/ uitgaan, dat de Leerplichtwet fungeert als een zekere normbepaling voor het onderwijs voor het Nederlands. Echter is de leerplichtwet slechts van toepassing op leerlingen tussen de zeven (7) en twaalf (12) jaar. Zij heeft geen betrekking op leerlingen en of studerenden vanaf 13 jaar. Op grond hiervan kan dus worden geconcludeerd, dat er voor elk type vervolgonderwijs ná dat waarop de leerplichtwet uit 1876 van toepassing is (het basisonderwijs) géén wettelijke richtlijnen bestaan over in welke taal moet worden onderwezen.

In 1975 werd ons land onafhankelijk van Nederland. In de toen ingevoerde Grondwet van 1975 en welke in 1987 werd herzien, wordt evenmin het Nederlands genoemd als onderwijs- en of instructietaal. In artikel 39 lid 2 sub b is vastgelegd, dat de Staat duurzaam onderwijs verzekert en analfabetisme opheft. Er wordt geen verbinding gemaakt met het Nederlands, ofschoon de Grondwet in die taal is geschreven. In september 1992 werd de wet Regelgevingstechniek (SB 1992 no.75) van kracht. In artikel 23 van deze wet is vastgesteld, dat de door DNA geproduceerde wetgeving wordt geschreven volgens de officieel vastgestelde spelling "als neergelegd in de Woordenlijst van de Nederlandse taal". Vooralsnog is slechts uit de Leerplichtwet uit 1876 en de wet op de Regelgevingstechniek uit 1992 gebleken, dat het Nederlands de officiële taal is binnen het domein van respectievelijk het onderwijs bestemd voor leerlingen tussen de 7 en 12 jaar en binnen het domein van de wetgeving. Vermeldenswaard is tevens dat anno 2019 in de Republiek Suriname er géén taalwet van kracht is.

Volgens artikel 38 lid 2 van de Grondwet is de overheid/ staat belast met het toezicht op alle onderwijsinstellingen van publieke aard om zo het nationale onderwijsbeleid te kunnen monitoren. Deze bevoegdheid is verder geregeld in artikel 18 lid 1 sub c van het staatsbesluit "Besluit Taakomschrijving Departementen 1991" (SB 2010 no. 174). Het MinOWC is belast met de uitvoering. Deze taak heeft het ministerie vervolgens gedelegeerd aan een speciaal daarvoor in het leven geroepen publiekrechtelijk orgaan, het Nationaal Orgaan voor Accreditatie (Nova). In 2007 werd de wet Nova (SB 2007 no. 74) van kracht. Het doel van deze wet is het garanderen en bevorderen van de kwaliteit van onderwijsinstellingen in ons land in relatie tot vergelijkbare regionale en internationale opleidingen. De ac-

creditatie houdt in, dat aan deze lokale opleidingen kwaliteitsnormen, -bewijzen worden toegekend waaruit blijkt dat zij voldoen aan de regionale en internationale normen. Ter garanderen van het principe van openbaarheid van bestuur door de overheid is met de in werking treding van Nova ook een Centraal Register ingesteld, welk volgens de wet openbaar en toegankelijk is voor het publiek. Het register bevat de registratie van alle in Suriname onderwijsinstellingen, die wel geaccrediteerd zijn. Het is niet gebleken, dat het IOL op dit moment in het Centraal Register van het Nova staat ingeschreven. Tot op heden bestaat er geen wet op het hoger onderwijs (Dankoor, Holter, 2018).

Het is gebleken dat het taalbeleid in de praktijk bij sommige hogescholen is verweven in het feit dat Engels, naast het Nederlands, een verplicht vak is. Dit Engels is wel specifiek gericht op internationalisering van het onderwijs. Het doel is dat de studenten de internationale markt kunnen betreden, nadat zij in Suriname zijn afgestudeerd of dat zij hun verdere studie kunnen voortzetten in het buitenland. Voor het vak Nederlands hebben enkele hogescholen de online course Hogeschool Taal aangeschaft, waarvan de student ook over de licentie beschikt. In de praktijk blijkt dat studenten dit programma niet geheel zelfstandig kunnen doorlopen, waardoor de opleidingen genoodzaakt zijn docenten Nederlands in te zetten voor individuele begeleiding aan de studenten. Frappant is dat de resultaten voor het vak Nederlands wel zwaar tellen, omdat bij een bepaalde hogeschool de studenten aangaven niet aan hun afstudeertraject te mogen beginnen, indien de talenmodule niet is behaald. Er is helaas niet verder gespecificeerd welke andere talen in de 'talenmodule' zitten. De studenten geven echter aan liever de docent Nederlands te willen, dan zelfstandig het programma te moeten doorlopen. De structuurbenadering van taal komt hier sterk tot uiting. De studenten op dat niveau zouden taal juist moeten gebruiken in de communicatieve, conceptualiserende/cognitieve en affectieve functie.

Over het algemeen is het Nederlands de belangrijkste taal in het hoger onderwijs, omdat het ook de instructietaal is, de taal van de colleges, presentaties, publicaties en overige aan schoolgerelateerde activiteiten. Aan technisch Engels (vakjargon) wordt niet als zodanig expliciete aandacht besteed, maar het is wel een feit dat studiemateriaal in het Engels kan zijn. Dit veronderstelt wel een goede beheersing van het Engels van de student (op hbo-niveau). Er is niet onderzocht of de lessen voldoende contextrijk zijn om de talige aspecten tot zijn recht te laten komen. Het is interessant hierbij is dat het Sranan soms wel wordt ingezet als hulptaal bij vakjargon, omdat de studenten de benaming van een gereedschap bijvoorbeeld alleen

in het Sranan of het Surinaams-Nederlands kennen (kroebal= Sranan voor koevoet/ bakken in plaats van frituren) volgens Antomoi en anderen (2018).

1 hbo-school voert als argument aan dat het hoger onderwijs bedoeld is voor Surinaamse studenten die teruggaan naar de Surinaamse arbeidsmarkt, dus het niet nodig is de student te belasten met het Engels. Deze visie wijkt enigszins af van de andere hogescholen, omdat die juist erop gericht zijn de student te stimuleren de internationale markt te betreden. Alle respondenten geven evenwel aan dat de gehanteerde spreektaal¹ het Surinaams-Nederlands is waarbij er soms codeswitching kan plaatsvinden naar het Sranan of een andere Surinaamse taal. Dit gebeurt vaker tijdens informele situaties, bijvoorbeeld in interactie tussen studenten onderling, tijdens interactie waarbij de docent niet aan het doceren is. Er kan ook gesteld worden dat de relatie docent-student op de technische hogescholen in enige mate verschilt vanwege het feit dat er meer mannelijke docenten en mannelijke studenten zijn, waarbij de drempel om voor het Sranan in een informele interactie te kiezen lager is, dan bij interactie tussen vrouwelijke docenten en vrouwelijke studenten of mannelijke studenten. *Met de 'juffrouwen' praten we altijd Nederlands*, aldus een respondent.

Studenten ervaren het vak Nederlands op hogescholen als moeilijk, maar vinden het Engels ook niet gemakkelijk. Het komt niet vaak voor dat studenten vanwege hun meertaligheid de opleidingen niet kunnen afronden. De meeste studenten die zich inschrijven voor een hbo-opleiding hebben een redelijke kans van slagen, daar enkele van de opleidingen particuliere opleidingen zijn moeten de studenten een veel hoger bedrag betalen voor dit onderwijs. Het studeren aan zo een opleiding is een weloverwogen keuze van de student en bij de inschrijving vinden er soms intakegesprekken plaats door de opleidingen. Deze vorm van selectie bereidt studenten erop voor dat zij ook talen krijgen gedurende hun studie.

Het blijkt ook studenten hun scripties of andere afstudeerstukken vaker naar een corrector moeten brengen op advies van hun docenten, vaak tegen betaling. Dit kan erop wijzen dat het talenpakket of het vak Nederlands niet doeltreffend is, waardoor deze minimale vorm van taalbeleid wordt gevoerd.

Taalbeleid bij de studierichtingen Wiskunde en Geschiedenis op de Anton de Kom Universiteit van Suriname

De studierichting Geschiedenis op bachelorniveau is ondergebracht onder de faculteit Humaniora, terwijl het masterniveau aan het Institute for Graduate Studies and research wordt aangeboden. De stu-

¹ De vraag welke taal de studenten als schrijftaal gebruiken is niet onderzocht.

dierichting Wiskunde op bachelorniveau hoort bij de Faculteit Wiskundige en Natuurwetenschappen en ook de Masteropleiding Wiskunde wordt aangeboden door het Institute for Graduate Studies and research.

De websites van AdeKUS² en het IGSr³ zijn vooral in het Nederlands opgesteld en kennen niet de optie om naar het Engels te worden omgezet. Slechts op de projectenpagina over het onderzoek dat aan het IGSr wordt uitgevoerd, staat er meer informatie in het Engels.⁴ De brochures en studiegidsen over de bachelor-⁵ en masteropleidingen⁶ aan AdeKUS zijn alleen in het Nederlands beschikbaar. Uit interviews blijkt dat de voorlichtingsdagen bij zowel Geschiedenis als Wiskunde in het Nederlands plaatsvinden en met observaties hebben we zelf kunnen vaststellen dat mededelingen aan de studenten, bijvoorbeeld in de bibliotheek, meestal in het Nederlands gebeuren.

Alle 19 bacheloropleidingen die op dit ogenblik op de website van AdeKUS worden vermeld, zijn Nederlandstalig, inclusief "Public Administration", ook al heeft deze een Engelstalige naam.⁷ Van de 7 masteropleidingen die op dit moment op de website van AdeKUS worden vermeld, zijn er in principe 5 Nederlandstalig en 2 Engelstalig.⁸ Van de 16 masteropleidingen die op dit moment op de website van het IGSr worden vermeld, zijn er 6 Nederlandstalig en 10 Engelstalig.⁹ Zowel Geschiedenis als Wiskunde wordt hierbij als Nederlandstalig voorgesteld. In het algemeen kunnen we stellen dat de bacheloropleidingen Nederlandstalig zijn en dat er enkel op masterniveau Engelstalige opleidingen worden aangeboden, meer dan Nederlandstalige, met name door de onderzoeksinstituten.

Uit interviews weten we dat er in de bacheloropleidingen Geschiedenis en Wiskunde hoofdzakelijk in het Nederlands wordt gedoceerd, op enkele modules in het Engels na. Bij Geschiedenis wordt hierbij verteld dat er onder meer voor het Nederlands wordt gekozen, omdat niet alle Surinaamse docenten voldoende Engels beheersen om in deze taal te kunnen geven. Bij Wiskunde wordt dit niet gemeld en wordt op het bachelorniveau vooral aan het Nederlands vastgehouden voor de studenten.

Hoewel de masteropleidingen Geschiedenis en Wiskunde als Nederlandstalig worden voorgesteld, blijkt uit interviews dat er in de praktijk in zowel het Nederlands als het Engels wordt gedoceerd. De instructietaal is vooral afhankelijk van de beschikbaarheid van

²<http://www.uvs.edu/>

³<https://www.igsr.sr/>

⁴<https://www.igsr.sr/onderzoek/projecten/>

⁵<http://www.uvs.edu/studie/aanbod/bacheloropleidingen/>

⁶<http://www.uvs.edu/studie/aanbod/masteropleidingen/>

⁷<http://www.uvs.edu/studie/aanbod/bacheloropleidingen/>

⁸<http://www.uvs.edu/studie/aanbod/masteropleidingen/>

⁹<https://www.igsr.sr/onderwijs/masteropleidingen/>

(gast)docenten en de taal of talen die zij beheersen en/of wensen te gebruiken. Zo wordt in de praktijk tot meer dan de helft van de vakken volledig en enkel in het Engels gegeven, bij zowel Geschiedenis als Wiskunde.

Bij Geschiedenis is het studiemateriaal al vanaf de bacheloropleiding in zowel het Nederlands als het Engels. Hierbij wordt gemeld dat Surinaamse studieboeken in het Nederlands voor de studenten vaak een stuk duurder zijn, omdat ze een beperkte oplage hebben. Internationale werken die in het Engels zijn geschreven, hebben een grotere oplage en zijn een stuk goedkoper. Bij Wiskunde is het meeste studiemateriaal al vanaf de bacheloropleiding enkel in het Engels beschikbaar. Dit is interessant om te vermelden, want eerder bleek al dat de colleges wel in het Nederlands worden verzorgd.

Bij zowel Geschiedenis als Wiskunde verloopt de begeleiding van studenten in de bacheloropleiding in het Nederlands, zowel mondeling als schriftelijk. Hierbij wordt echter niet moeilijk gedaan over fouten en kunnen studenten zelf ook Engels gebruiken als ze dat verkiezen. In de masteropleiding van zowel Geschiedenis als Wiskunde vindt de begeleiding door buitenlandse professoren in het Engels plaats.

Bij Geschiedenis worden opdrachten en tentamens in de bacheloropleiding in het Nederlands gemaakt. Voor hun bachelorscriptie mogen studenten ook voor het Engels kiezen, maar de meesten houden het toch bij het Nederlands. Met name studenten die zich richten op Archeologie, kiezen meer voor het Engels. In de masteropleiding worden alle studenten aangemoedigd hun papers en masterscripties (ook) in het Engels te schrijven, zodat ze alvast oefenen om later mee te kunnen draaien op internationale fora binnen hun vakgebied. Bij Wiskunde worden opdrachten en tentamens al vanaf de bacheloropleiding ook in het Engels geschreven en afgelegd, vooral als literatuur enkel in het Engels beschikbaar is. Bijgevolg worden er bij Wiskunde ook op bachelorniveau al meer scripties in het Engels geschreven. Bij beide opleidingen zeggen de studenten zowel Nederlands- als Engelstalige bronnen te raadplegen, al ligt de klemtoon bij Wiskunde en op masterniveau veeleer op het Engels. Met betrekking tot het beheersingsniveau van de taal kan er vermeld worden dat de docenten de taal waarin ze doceren moeten beheersen op academisch niveau. Als dat niet het geval is voor hun Nederlands, kunnen ze ook in het Engels doceren. Studenten moeten de instructietaal op vwo-niveau beheersen. Dit geldt in eerste instantie voor het Nederlands, maar wordt tevens voor het Engels verondersteld. Binnen de opleidingen wordt aan de studenten geen talige ondersteuning voor hun Nederlands geboden, maar ze worden bij Geschiedenis wel bewust begeleid in hun Engels. Dit is een duidelijke vorm van expliciet taalbeleid dat door de opleiding wordt gevoerd.

Bij Geschiedenis geven de studenten aan dat ze liever les krijgen in het Nederlands. Bij Wiskunde maakt het de studenten niet uit of dit

in het Nederlands of het Engels gebeurt. Bij zowel Geschiedenis als Wiskunde vinden de studenten het Engels van hun docenten van een hoog niveau. De studenten voelen zichzelf ook voldoende onderlegd om de lessen in het Engels te kunnen volgen, al zouden ze het bijvoorbeeld wel handig vinden, mochten colleges kunnen worden opgenomen en achteraf terug kunnen worden gekeken en beluisterd. Tot slot vinden de studenten het Nederlands en het Engels even belangrijk voor hun latere carrières. Daarom vinden ze het goed dat ze op masterniveau ook les krijgen in het Engels en worden aangemoedigd om ook zelf meer in het Engels te gaan werken.

De communicatie tussen de studenten onderling vindt vooral in het Nederlands plaats, al wordt er tijdens de pauzes ook wel in het Sranan of een andere Surinaamse taal geconverseerd. Er zijn aan de universiteit weinig internationale studenten aanwezig met wie Engels zou moeten worden gesproken.

Bij zowel Geschiedenis als Wiskunde rapporteren de onderzoekers dat ze in zowel het Nederlands als het Engels publiceren. Uit de lijst van publicaties in de Universiteitsbibliotheek, voor heel AdeKUS en dus niet specifiek voor Geschiedenis en/of Wiskunde, blijkt dat er tijdens het academiejaar 2018-2019 twee keer in het Nederlands en één keer in het Engels is gepubliceerd. Tijdens de twee voorafgaande academiejaren houden de publicaties in het Nederlands en het Engels elkaar precies in evenwicht (drie om drie). Hiernaast worden binnen de opleiding Geschiedenis ook meer boeken geschreven, in het Nederlands voor de studenten en in het Engels voor een internationaler publiek.

Uit de lijst van promoties in de Universiteitsbibliotheek, alweer voor heel AdeKUS en dus niet specifiek voor Geschiedenis en/of Wiskunde, blijkt dat er tijdens het academiejaar 2018-2019 één keer in het Nederlands is gepromoveerd, terwijl dat tijdens de twee voorafgaande academiejaren juist drie keer in het Engels is gebeurd. Voor zowel Geschiedenis als Wiskunde wordt gemeld dat er in het Nederlands en het Engels kan worden gepromoveerd en dat dit de keuze van de promovendi en begeleiders is.

V Tot slot

Uit het onderzoek Staat van het Nederlands blijkt dat bij de verschillende vormen van communicatie aan de Surinaamse universiteit de combinatie Nederlands en Engels meestal op de eerste plaats staat, gevolgd door de keuze voor uitsluitend Nederlands, behalve bij de taal die studenten onderling spreken in en buiten het college: daar neemt uitsluitend Nederlands de eerste plaats in en het Sranantongo of een andere Surinaamse taal de tweede plaats in.

Deze conclusie kan ook getrokken worden voor de hogescholen. Er is steeds wel sprake van een bepaalde, soms minimale, vorm van taalbeleid. De hogescholen voeren wel beleid om de prestaties van hun studenten te garanderen en te bewaken. Het voeren van doeltreffend taalbeleid kan hieraan een positieve bijdrage leveren. Het taalonderwijs moet hierbij voldoen aan alle criteria van betekenisvol taalonderwijs. De randvoorwaarden voor het voeren van effectief taalbeleid kan ook gecreëerd worden door de betrokkenheid van de deeltijdse docenten/stagebegeleiders te vergroten en eventueel van de werkvloer/het bedrijfsleven. Het aanstellen van een functionaris die zowel bij de instroom als tijdens het onderwijstraject de studenten begeleiding biedt in het talige is ook een belangrijke aanbeveling.

Het is aan te bevelen het vak Nederlands op een competentiegerichte manier te integreren in het geheel van onderwijs, omdat de eindkwalificaties van het hoger onderwijs erop gericht zijn van de student een competente beroepsoefenaar te maken. Elke opleiding heeft haar eigen charmes, dus het taalbeleid moet ook op maat gesneden zijn.

Geraadpleegde literatuur

- Berends, W. (2017) Vernieuwde visies op het Surinaams-Nederlands en het taalbeleid in het secundair onderwijs. Publishing Services Suriname, Paramaribo Suriname
- Bogaers, N. & Branden, K. Van den (2011) Handboek taalbeleid secundair onderwijs. Leuven: Acco
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). Language planning from practice to theory (Vol. 108). Multilingual Matters.
- Nederlandse Taalunie, Universiteit van Gent, Meertens Instituut, Instituut voor de opleiding van leraren (2019). Onderzoeksrapport 2019 Staat van het Nederlands; Over de taalkeuzes van Surinamers in het dagelijks leven en meer over die van Nederlanders en Vlamingen. Geraadpleegd op 11 oktober 2019, van <http://staatvanhetnederlands.nl/cms/wp-content/uploads/2019/09/Onderzoeksrapport-StaatNed-2019-DEF.pdf>
- Peters, E., & Van, H. T. (2010). Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij? (1ste editie). Leuven: Uitgeverij Acco.

Papers Taalbeleid van studenten bacheloropleiding Nederlands

- Antomoi, Y., Kwakoe, S., Main, E., Rijken, S. (2019). Taalbeleid op LoBo, Instituut voor de opleiding van leraren, Paramaribo
- Berghout, N. (2019). Taalbeleid. AHKCO. Instituut voor de opleiding van leraren, Paramaribo

Dankoor, R., Holter, A. (2019). De plaats van taalbeleid binnen het IOL. Geen (taal)beleid ook beleid? Instituut voor de opleiding van leraren, Paramaribo

Rodgers, S., Jeroe, S. (2019). Taalbeleid. Obstakels of mogelijkheden. P.T.C., Instituut voor de opleiding van leraren, Paramaribo

• • • •



Ismene Krishnadath, schrijfster en onafhankelijk onderzoekster, hield de openingsrede van de conferentie: Waarom (g)een eigen Surinaamse kinderlandliteratuur? In haar voordracht wees zij op het belang van kinderboeken van eigen bodem voor de Surinaamse kinderen.

LEREN VAN MEERTALIG ONDERWIJZEN

ERROL ERTUGRULOGLU, UNIVERSITEIT LEIDEN



Woorden zijn ook daden
Ludwig Wittgenstein

I don't know how to change it, but I know if I keep talking about how dirty it is out here, somebody's gonna clean it up."

Tupac Shakur

Ongeveer vier jaar geleden moest ik voor een bijeenkomst met leraren in opleiding een verhaal voorbereiden over het belang van taalsteun (hierna aangeduid met de term 'taalscaffolds') in het Nederlandse tweetalige voortgezet onderwijs. Dat verhaal had ik al een paar keer verteld en voor deze bijeenkomst leek het mij nuttig om wat meer te vertellen over de effecten van taalscaffolds en de verschillende vormen die zij doorgaans aannemen in de lespraktijk. Dit leek eenvoudig: het onderwerp was opgenomen in onze syllabus en een handboek waar wij studenten naar verwezen (Dale, Van der Es en Tanner, 2010) wijdde aanzienlijke delen aan het belang van scaffolds in tweetalig onderwijs. Weinig dingen bleken echter minder waar en een aantal zoektochten later was ik er vast van overtuigd ofwel de verkeerde zoektermen te hebben gebruikt, ofwel dat het ook met de juiste zoektermen lastig was om informatie over het gebruik en de effectiviteit van taalsteun te vinden omdat er gewoon niet zoveel over te vinden is. In de afgelopen jaren hebben beide overtuigingen zich ontwikkeld tot onderzoeksvragen:

- Welke zoektermen kun je gebruiken om informatie uit verschillende disciplines die taalsteun onderzoeken te ontsluiten?
- Hoe ziet taalsteun er in verschillende typen meertalig onderwijs uit?
- In welke mate wordt taalsteun in meertalig onderwijs gebruikt?
- Hoe effectief zijn deze verschillende vormen van taalsteun?

Meertalig onderwijs is niet nieuw en bestaat in verschillende contexten al eeuwenlang (Lewis, 1976; Norris en Ortega, 2001). De meeste mensen leren tenminste één andere taal dan hun moedertaal (Tucker, 1999) en daarmee is het omgaan met het leren van deze tweede taal van groot belang (Lo en Lo, 2014). Tijdens de 21^e eeuw is er in verschillende delen van de wereld een hernieuwde interesse opgewekt voor meertalig onderwijs (Dalton-Puffer, 2013). Meer dan ooit worden het belang van ethnolinguïstische diversiteit en ongelijkheid, interculturele communicatie en contact en wereldwijde politieke en economische wederzijdse afhankelijkheid erkend. Al deze zaken oefenen druk uit op onze onderwijssystemen (Hornberger, 2009).

Kennis van een tweede taal wordt gezien als essentieel om te slagen binnen een wereld waarin de verschillende delen in toenemende mate met elkaar zijn verbonden (Anghel, Cabrales en Carro, 2015 en Ginsburgh en Prieto-Rodríguez, 2011). De meeste traditionele tweede taalverwervingsprogramma's worden aangeboden als een losstaande component (Lo en Lo, 2014). Er zijn ook varianten waarin de tweede taal een grotere rol heeft, waarin er bijvoorbeeld binnen het curriculum vakken worden aangeboden in de tweede taal, of waarin alle vakken binnen het curriculum worden aangeboden in de tweede taal, of waarin verschillende vakken worden aangeboden in zowel de eerste als de tweede taal en dat dan ook nog tegelijkertijd (Möller, Fleckenstein, Hohenstein, Preusler, Paulick en Baumert, 2017). Voor welke variant wordt gekozen verschilt per context, maar belangrijker nog, wat de eerste taal is voor de een, is een tweede of soms zelfs derde, vierde, vijfde, N+1^e taal voor een ander. En ondanks dat tweetalige onderwijsprogramma's wereldwijde relevantie hebben (Lyster, 2011) en onderzoek hun haalbaarheid en effectiviteit onderstreept (Tedick en Cammarata, 2012) is er een grote vraag naar onderzoek naar de kenmerken die deze typen onderwijs in verschillende delen van de wereld aannemen (Graham, Choi, Davoodi, Razmeh en Dixon, 2018).

Tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland

Een goede beheersing van de Nederlandse taal wordt gezien als de sleutel tot participatie in de samenleving (Schnabel, ten Dam, Douma, van Eijk, Tabarki, van der Touw, ... & Visser, 2016). Tegelijkertijd wordt de beheersing van de Engelse taal voor leerlingen van groot belang geacht om zich te manifesteren in een internationale samenleving en zich thuis te voelen in de mondiale samenleving (Ibid.).

In Nederland zijn de twee meest prominente stromingen die onderwijs verzorgen aan leerlingen in een vreemde taal het Tweetalig Onderwijs (tto) en de Internationale Schakelklassen (ISK). Binnen het tto krijgen leerlingen met Nederlands als hun eerste taal, onderwijs in het Engels. Van tto-docenten wordt verwacht dat zij gebruik maken van de Content and Language Integrated Learning (CLIL) didactiek (Van Kampen, Admiraal, Meirink en Berry, 2017). Op een ISK wordt Nederlandstalig onderwijs verzorgd aan leerlingen van 12 tot 18 jaar die korter dan een jaar in Nederland zijn en geen of weinig Nederlands spreken.

In beide onderwijsvormen krijgen leerlingen les in een taal die zij nog niet (volledig) beheersen en lijken taalscaffolds noodzakelijk. Taalscaffolds zouden de taalverwerving van leerlingen kunnen ondersteunen én kunnen helpen om schoolvakken onder de knie te krijgen. Er is echter maar weinig bekend over de lespraktijk van niet-taaldocenten die lesgeven in een vreemde taal en dus ook over de

rol van scaffolds in deze lespraktijk (zie voor het tto en andere CLI-contexten Nikula, 2010; Koopman, Skeet en de Graaff, 2014; Van Kampen, Admiraal en Berry, 2018. Zie voor de problemen rond de ISK Schoonderwoerd, 2015 en LOWAN, 2014). Op dit moment lijkt het erop dat vakdocenten in CLIL-contexten meer nadruk op taal zouden kunnen leggen (Dalton Puffer, 2007), maar verder onderzoek is nodig om een scherper beeld te schetsen. Hier komt bij dat er slechts weinig bekend is over de effectiviteit van scaffolding (Van de Pol, 2012). Een onderzoek naar de lespraktijk en de effectiviteit van taalscaffolds in deze twee verschillende maar ook overlappende contexten ligt dus voor de hand.

ISK

ISks zijn verbonden aan scholen die ook regulier voortgezet onderwijs aanbieden. Door het ontbreken van een centraal kader zijn de verschillen tussen ISks groot (Schoonderwoerd, 2015). Op het gebied van kwaliteitszorg en leeropbrengsten zijn voor het ISK niet of nauwelijks richtlijnen geformuleerd (Veltman, 2010). Het ontbreken van richtlijnen heeft negatieve gevolgen voor de kwaliteit van het onderwijsaanbod en het eindniveau van de leerlingen (LOWAN, 2014). Een bijkomende uitdaging voor ISK-docenten is dat zij zelf hun lesmateriaal moeten maken omdat er voor de vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en biologie geen ISK-methodes bestaan (Schoonderwoerd, 2015). Voor de praktijk van scaffolding is dit van belang omdat docenten op een ISK niet alleen bepalen waarvoor zij steun geven, maar ook grotendeels zelf moeten bepalen hoe zij deze steun (vorm)geven.

tto

Het aantal tto-scholen ligt momenteel op 132 en groeit nog steeds (Nuffic, 2017). Tto-scholen bieden het Engelstalige deel van hun programma aan volgens de CLIL-benadering.

CLIL "[...] is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. [...] in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven even if the emphasis is greater on one or the other at a given time" (Coyle, Hood en Marsh, 2010, p. 1).

Binnen deze definitie is een aantal elementen van belang voor dit onderzoek. Allereerst de tweede taal: met CLIL krijgen leerlingen les in een taal die niet hun eerste taal is. Ten tweede richt deze benadering zich zowel op de vakinhoud als op de taal en hangt het van het moment af waar de nadruk op ligt. Een docent moet dus in staat zijn zowel vakinhoud als taalinhoud in het onderwijs goed vorm te geven.

Een belangrijk verschil tussen CLIL tto en ISK is het centrale kader. Dit centrale kader ontbreekt bij ISks, terwijl het tto-netwerk en het

Nuffic gezamenlijk een kwaliteitsstandaard hebben ontwikkeld waarin CLIL-didactiek expliciet wordt genoemd (Nuffic, n.d.). Scholen die aan deze standaard voldoen, ontvangen het tto-keurmerk.

Verbinding met Suriname, Aruba, Curaçao en Bonaire

Suriname

Kroon en Yagmur concludeerden in 2012 dat Suriname niet alleen een meertalig land is in de zin dat er verschillende talen worden gesproken, maar ook een land waarvan de meeste inwoners meertalig zijn. Zij baseren deze conclusie op de bevinding dat het taalrepertoire van de door hen bevraagde 22.643 leerlingen en 3.785 leerkrachten naast de thuistaal in alle gevallen ook het Nederlands en in bijna alle gevallen ook het Sranantongo bevat (Kroon en Yagmur, 2012; 187). Uit zowel het onderzoek van Kroon en Yagmur als dat van Sitaldin, Watkin, Vis en Smits (2011) blijkt dat instructie op school voornamelijk in het Nederlands plaatsvindt, waarbij er in de vorm van steun-/hulptaal ook gebruik wordt gemaakt van verschillende thuistalen. Beiden merken op dat het gebruik van thuistalen op school in het secundair onderwijs een minder belangrijke rol speelt. Waar Kroon en Yagmur opmerken dat docenten zich bewust zijn van de meertaligheid in de klas en dat ze er in het onderwijsleerproces ook rekening mee houden, merken Sitaldin et al. op dat hier niet altijd rekening mee wordt gehouden en dat er binnen het Surinaamse onderwijs te weinig aandacht is voor de didactiek van het geven van onderwijs in meertalig klassen.

De vergelijking tussen de Nederlandse ISK-context en de Surinaamse context is daarmee een interessante, omdat docenten zich in de Surinaamse context bewust zijn van het feit dat zij lesgeven in een meertalige context, maar niet altijd rekening (kunnen) houden met deze meertaligheid in de klas. Binnen ISK-contexten hebben docenten ook te maken met een meertalige context, maar in vergelijking met de docenten in Suriname is er nog minder bekend over de mate waarin docenten in het ISK dit onderkennen en de mate waarin zij hiermee rekening houden. Daarnaast ontbreken binnen het ISK, richtlijnen voor kwaliteitszorg en leeropbrengsten, terwijl deze er in Suriname wel zijn, zij het niet specifiek toegesneden op een meertalige context. De belangrijkste overeenkomst tussen deze twee contexten is voor mij echter dat er onderzoek nodig is om te kijken wat er in de klassen binnen beide contexten gebeurt, zodat docenten van elkaar kunnen leren. Mijn aanname is daarbij dat als docenten zich bewust zijn van meertaligheid, zij de hulp-/steuntaal op een bepaalde manier gebruiken. En bepaalde manieren van gebruiken zullen vaker voorkomen dan andere manieren van gebruiken en docenten zullen verschillende redenen hebben om de hulp-/steuntaal al dan niet te gebruiken. En tot slot zullen deze verschillende manieren

verschillende effecten hebben op het leergedrag en de leeruitkomsten van leerlingen. Maar wat zij doen, waarom zij dit doen en wat de effecten zijn, weten we niet. Maar daar valt wel van te leren.

Aruba, Bonaire en Curaçao

Voor de meeste mensen in alle gebieden die door Nederland in de Cariben zijn gekoloniseerd is Nederlands niet de eerste taal (Faraclas, Kester en Mijts, 2019). Nederlands werd in 2010 door 9,3% van de mensen op Curaçao, 10,4% van de mensen op Bonaire en 6,1% van de mensen op Aruba gezien als thuistaal (Dijkhoff, Marta en Pereira, 2010). Naast het Papiamentu, worden ook het Engels en Spaans als thuishalen aangegeven. Hiermee zijn deze gemeenschappen met recht meertalige gemeenschappen te noemen, waarin Nederlands in enkele gevallen de eerste, maar in veel meer gevallen een tweede of vreemde taal is. Desalniettemin speelt binnen al deze gemeenschappen kennis van het Nederlands een noodzakelijke voorwaarde bij succes in het onderwijs (Nuffic, 2015). Nederlands is immers de onderwijstaal en daarmee de sleutel tot ontwikkeling binnen het Koninkrijk (Mijts, 2019). Mijts, Kester en Faraclas (2017) stellen dat kinderen op deze eilanden buiten de klas slechts beperkt worden blootgesteld aan het Nederlands, en hun formele opleiding vaak eindigen met een beperkte academische vaardigheid in het Nederlands of een andere taal. De onderwijskundige gevolgen van dit beleid zijn desastreus (Mijts et al., 2017; 109-110; Bröring en Mijts, 2017). Inmiddels kunnen voortgezet onderwijsscholen op Curaçao en Aruba zelf bepalen of zij voor het Engels, Nederlands of Papiamentu als instructietaal kiezen, maar uit de voorgeschreven lessentabellen is af te leiden dat het Nederlands als instructietaal in het voortgezet onderwijs krachtig is verankerd (Severing, 2017; 60). Over het algemeen is de instructie en examentaal op scholen op Aruba, Curaçao en Bonaire dan ook Nederlands (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2019).

Waar de onderwijskundige gevolgen van het Nederlands als instructietaal zijn gedocumenteerd, is er juist heel weinig bekend over de lespraktijk waarin Nederlands de instructietaal vormt voor meertalige gemeenschappen. De rol die, bijvoorbeeld, steun-/hulp-talen spelen is nog niet vastgelegd in de wetenschappelijke literatuur. Ook hier is een parallel te trekken met de Nederlandse CLIL en ISK-context, alsmede met de Surinaamse context.

Overzicht van de literatuur die er (niet) is

We weten meer over tweetalig onderwijs dan we denken, maar minder dan we zouden moeten weten. De meta-analyse van Krashen en McField (2005) naar tweetalige programma's in de Verenigde Staten deed de onderzoekers uiteindelijk concluderen dat de thuis-taal van een kind onderdeel is van de oplossing en niet van het probleem (p.

10). Bovendien spraken hun resultaten in het voordeel van tweetalig onderwijs ten opzichte van een eentalige aanpak. De meta-analyse van Reljic, Ferring en Martin (2015) concludeert dat het meenemen van de thuistaal in onderwijs een positief effect heeft op leeruitkomsten, maar geeft hierbij direct aan dat het hier om tweetalig onderwijs in Europa gaat en dat het aantal studies dat in de meta-analyse te klein is om al te veel bombarie te maken over de mate waarin deze conclusie gegeneraliseerd kan worden. Binnen de literatuur zijn deze conclusies niet geheel onomstreden en wordt nog regelmatig gesteld dat studies met empirisch bewijs voor de impact van tweetalig onderwijs schaars zijn (zie San Isidro, 2018 en Dallinger, Jonkman, Holm, en Fiege, 2016 voor CLIL en Graham et al., 2018 voor Content Based Instruction). Al eerder werd geconcludeerd dat het wellicht niet de taal is die de kwaliteit van het onderwijs bepaalt, maar de kwaliteit van het onderwijs dat in deze taal wordt gegeven (August en Shanahan, 2006; Cheung en Slavin, 2005; Slavin, Lake, Davis en Madden, 2011). Dat is natuurlijk wel aardig, maar in meer-talige contexten in de taal van onderwijs onlosmakelijk verbonden met de kwaliteit. En juist over de kwaliteit van tweetalig onderwijs is wat meer bekend.

Er wordt nu over het algemeen geaccepteerd dat de instructietaal op school context-specifieke kenmerken heeft en dat het succes op school afhangt van de mate waarin leerlingen deze vormen van taal onder de knie weten te krijgen (Dutro en Kinsella, 2010; Genesee en Lindholm-Leary, 2013). Expliciete aandacht voor de taalkundige vorm en functie lijkt essentieel te zijn voor het leren van en in een vreemde taal (Schleppegrell, 2004; Spada, 1997; Swain, 2005; Genesee, 2007). Deze aandacht is extra belangrijk bij gammavakken (hierna met zaakvakken aangeduid) omdat veel inhoud van deze vakken talig is. In het reguliere Nederlandstalige onderwijs hebben leerlingen al moeite om de sleutelbegrippen die centraal staan bij deze vakken te begrijpen en gebruiken (Kneppers, Elshout-Mohr, Van Bostel, en Van Hout-Wolters, 2007; Van Drie en van Bostel, 2008). Taalscaffolds zouden de taalverwerving van leerlingen moeten ondersteunen en zouden leerlingen kunnen helpen om sleutelbegrippen binnen de talige vakken beter te begrijpen en te gebruiken. Taalscaffolds zouden daarmee dus een bijdrage kunnen leveren aan het verbeteren van tweetalig onderwijs.

En juist over die praktijk weten we weer zo weinig (zie voor oproepen tot onderzoek naar de praktijk van tweetalig onderwijs bijvoorbeeld: Cammarata en Tedick, 2012; Tedick en Wesely, 2015, Paran, 2013).

Scaffolding

Het ondersteunen van het leerproces in de klas wordt doorgaans aangeduid met de metafoor van de 'scaffolding' (steiger). Een steiger

wordt gebruikt om een tijdelijk bouwsel aan te duiden dat wordt ingezet tijdens de bouw of renovatie van een gebouw. Als de klus erop zit, wordt het bouwsel afgebroken. Het bouwsel is tijdelijk, maar tevens cruciaal voor de bouw of renovatie (Hammond en Gibbons, 2005, p. 16).

In onderhavig onderzoek zal de definitie van scaffolds Van de Pol worden aangehouden, omdat zij een raamwerk heeft ontwikkeld om scaffolding in de praktijk in kaart te brengen. Dit raamwerk borduurt voort op het werk van Wood, Bruner en Ross (1976) en Tharp en Gallimore (1988). Scaffolds worden binnen dit raamwerk gedefinieerd als:

...support given by a teacher to a student when performing a task that the student might otherwise not be able to accomplish (Van de Pol, 2012; 32). [...] Any combination of a scaffolding means with scaffolding intention can be construed as a scaffolding strategy (Ibid. 36).

De scaffolding 'means' zijn de manieren waarop er steun geboden kan worden en de scaffolding 'intentions' zijn de doelstellingen die

Descriptions of the scaffolding means			
	Means	Description	Example
1	Feedback	- Direct evaluation of the behavior/work of the pupil	- <i>Yes, that is actually the same (T2)</i> - <i>And if you switch those, it's correct (T3)</i>
2	Hints	- The teacher gives a hint with respect to subject matter - The teacher deliberately does not supply the entire solution or detailed instructions	- <i>One word (T2)</i> - <i>You can start by looking in that book (T1)</i>
3	Instructing	- The teacher provides information so that pupil knows what to do or how to do it - Request for a specific action (e.g., a rhetorical question can serve as instruction)	- <i>And now you look to see if you can find more dates (T2)</i> - <i>You have to read that text to answer this question (T3)</i>
4	Explaining	- Provision of information on why (e.g., why is a certain task is approached in a particular manner)	- <i>Yes, but Mohammed was not the son of God (T2)</i> - <i>So a survey question is always a closed question which can be answered with a "yes" or "no" or perhaps "a," "c" or "d" (T3)</i>
5	Modelling	- The teacher demonstrates behavior (verbal or nonverbal) for imitation. - Modelling is about the process and not the product.	- <i>How do you find something in an atlas again? You can go to these long lists (demonstrates this while talking) (T2)</i>
6	Questioning (assisting)	- Promoting of pupil to think - Request for a specific reaction	- <i>And if you think about the English names of the days, what is that day called? (T2)</i> - <i>What kind of tree is that (T1)</i>
100	Misc		- <i>Stephan, can you come here please? (T3)</i> - <i>Okay, just keep that with you (T2)</i>

Figuur 1 (Van de Pol, 2012, p. 265)

scaffolding kan hebben (zie figuur 1 voor de 'means' en figuur 2 voor de 'intentions').

In het voorgestelde onderzoek is het model van Van de Pol gebruikt om meer specifiek in te zoomen op het gebruik van taalscaffolds. Aangezien tto- en ISK-docenten aandacht moeten schenken aan zowel taal- als vakdoelen, er maar weinig bekend is over de lespraktijken van docenten in beide contexten en er bij het tto wel een centraal kader is terwijl dit voor het ISK ontbreekt, ligt onderzoek naar zowel tto als ISK voor de hand.

Een plannetje

In het onderzoek dat ik voor de komende jaren heb gepland zal worden gekeken naar de mate waarin docenten in hun lessen maatschappijleer en/of aardrijkskunde in het tto en ISK, gebruik maken van taalscaffolds. Omdat er voor tweetalige contexten nog geen observatie instrumenten bestaan zal er eerst een observatie instrument worden samengesteld op basis van literatuuronderzoek. Er bestaan binnen de wereld van onderzoek naar tweetalig onderwijs veel mooie

Description of scaffolding intentions			
	Intention	Description	Example
A	Task approach	- The teacher takes over parts of the task with respect to approach used in current pupil activities or future activities - The teacher will mainly use the means of <i>instructing</i> and <i>hints</i> to do this	- <i>Try to look that up as well and you can use those sources: Where did it start and here: Where did it end? Try to make a story out of this information (T2)</i> - <i>Well, what does it say in the subject material about that? You can fill it out with that information, ok? (T3)</i>
B	General principles	- The actions of the pupil or similar examples provided by the teacher are placed in a structure - Teacher offers general principles (e.g., summaries or explanations of concepts) to provide a structure for the pupil to place pupils' learning experiences in.	- <i>Because in the subject index you have to search by subject (T1)</i> - <i>Density of population is always [...] the number of inhabitants per square meter (T1)</i>
C	Subject matter	- The teacher takes over parts of the task with respect to the subject matter currently being considered by the pupil. - The teacher will mainly use the means of <i>explaining</i> and <i>modelling</i> to do this	- <i>This is the temperature, and this is the precipitation (T1)</i> - <i>Friday? There is a goddess named Freia and that became Friday, ok? In such a manner, the Germanic gods live on in the names of the days of the week, yes? (T2)</i>
D	Recruitment	- Motivation and arousal of pupils' interest in a learning task	
E	Frustration control	- Motivation using rewards and punishment - Reduction of frustration on the part of the pupil	- <i>Yes, that is very clever (T1)</i> - <i>You have worked very well (T3)</i>
F	Miscellaneous		- <i>Sorry I poked you (T1)</i> - <i>You should see if you can borrow one from another group (T3)</i>

Figuur 2 (Van de Pol 2012, p. 266)

en goede observatie-instrumenten, maar deze komen vaak voort uit een onderzoeksveld waar een beleidsagenda aan is gekoppeld (zie

bijvoorbeeld voor Sheltered Instruction Echeveria, Vogt en Short (2008) en voor CLIL De Graaff, Koopman, Anikina en Westhoff (2007)). Een generiek observatie instrument voor twee- en meertalige contexten bestaat nog niet en zal worden ontwikkeld. Met dit instrument worden lessen bij de zaakvakken in het tto- en ISK-onderwijs geobserveerd en vervolgens worden docenten geïnterviewd om een beeld te krijgen van de keuzes die zij met betrekking tot taalsteun hebben gemaakt. Mijn vermoeden is namelijk dat docenten in beide contexten weten dat zij in meertalige contexten lesgeven en dat zij dus op een bepaalde manier gebruik zullen maken van taalscaffolds. Over het ISK-onderwijs bestaat er eigenlijk maar weinig empirisch onderzoek naar de lespraktijk van docenten, laat staan dat er onderzoek is gedaan naar de manier waarop zij met taalsteun omgaan. Voor het tto komt dit langzaam maar zeker op gang, maar beperkt zich dit nog vaak tot specifieke vakken (zie bijvoorbeeld voor geschiedenisdocenten Oattes, Oostdam, De Graaff en Wilschut, 2018 en Dale, Oostdam en Verspoor, 2018 voor docenten Engels). Op die manier kan inzicht worden verkregen in de wijze waarop docenten binnen hun lespraktijk omgaan met meertaligheid en de mate waarin en de manieren waarop zij leerlingen taalkundig ondersteunen in de klas. Door onderzoek te doen naar beide contexten hoop ik niet alleen inzicht te kunnen bieden in de lespraktijk bij zaakvakken, maar ook een bijdrage te leveren aan de kruisbestuiving tussen beide vakgebieden. Daarnaast hoop ik met de interviews ook te achterhalen welke overwegingen docenten hebben om te kiezen voor bepaalde soorten taalsteun, zodat we niet alleen meer te weten komen over *wat* docenten doen, maar ook *waarom* zij dat doen, zodat we met toekomstig onderzoek kunnen bekijken hoe we kunnen zorgen dat zij dat beter kunnen doen.

Kommoptan!

Als taal de kwaliteit van onderwijs niet bepaalt, dan vermoed ik in ieder geval dat de manier waarop er met taal wordt omgegaan van invloed is op de kwaliteit van onderwijs. Op dit moment is er nog te weinig bekend over wat docenten in meertalige contexten precies doen met taal. En dit terwijl we wel weten dat een verstandige omgang met taalonderwijs in een meertalige context beter kan maken. Dat deze onbekendheid niet alleen voor Nederland, maar ook voor Suriname, Aruba, Bonaire en Curaçao relevant is maakt het soort onderzoek waarbij er goed wordt gekeken naar wat docenten met taal in de klas aan het doen zijn alleen maar belangrijker. Dit is vooral belangrijk omdat ik geloof dat er binnen deze contexten veel kundige docenten werken die zich terdege bewust zijn van de meertaligheid van hun leeromgeving en elke dag verstandige keuzes maken over de manier waarop zij taal gebruiken om samen met hun leerlingen mooie lessen te maken.

Binnen het onderwijs bestaan er geen panacees (Zhao, 2018), wat wil zeggen dat een inzicht in de mate waarin taalsteun wordt gegeven niet al onze problemen in meertalige onderwijscontexten gaat oplossen. Wat het wel zal doen is meer inzicht geven in wat docenten op dit moment al doen, in wat er werkt, en vooral in wat er beter kan. Want nu weten we eigenlijk vooral dat we niet zo goed weten wat docenten in meertalige contexten doen. En dat hoeft niet zo te zijn.

Daarom zou ik graag willen oproepen tot meer onderzoek naar de manier waarop docenten in meertalige contexten omgaan met het geven van taalsteun.

Geraadpleegde literatuur

- Anghel, B., Cabrales, A., & Carro, J. M. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202-1223.
- August, D., & Shanahan, T. (2006). Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth.
- Bröring, H., & Mijts, E. (2017). Language planning and policy, law and (post) colonial relations in small island states: A case study. *Social Inclusion*, 5(4), 29-37.
- Cheung, A., & Slavin, R. E. (2005). Effective reading programs for English language learners and other language-minority students. *Bilingual Research Journal*, 29(2), 241-267.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Ernst Klett Sprachen.
- Dale, L., Van der Es, W., Tanner, R., & Timmers, S. (2010). *CLIL-skills*. ICLON, Universiteit Leiden.
- Dale, L., Oostdam, R., & Verspoor, M. (2018). Juggling ideals and constraints: The position of English teachers in CLIL contexts. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 177-202.
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J., & Fiege, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences—Killing two birds with one stone? *Learning and Instruction*, 41, 23-31.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms* (Vol. 20). John Benjamins Pub.
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216-253.

- Dijkhoff, M., & Pereira, J. (2010). Language and education in Aruba, Bonaire and Curaçao. *Creoles in education: An appraisal of current programs and projects*, 36, 237-272.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Dutro, S., & Kinsella, K. (2010). English Language Development: Issues and Implementation in Grades 6-12. *Improving education for English learners: Research-based approaches*.
- Echevarria, J., Vogt, M., & Short, D. (2008). Making content comprehensible for English learners: The SIOP model.
- Faracías, N., Kester, E. P., & Mijts, E. (2019). *Community Based Research in Language Policy and Planning*. Springer International Publishing.
- Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research evidence. *Canadian Modern Language Review*, 63(5), 655-687.
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-based language Education*, 1(1), 3-33.
- Ginsburgh, V. A., & Prieto-Rodriguez, J. (2011). Returns to foreign languages of native workers in the European Union. *ILR Review*, 64(3), 599-618.
- De Graaff, R., Jan Koopman, G., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 603-624.
- Graham, K. M., Choi, Y., Davoodi, A., Razmeh, S., & Dixon, L. Q. (2018). Language and Content Outcomes of CLIL and EMI: A Systematic Review. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 11(1), 19-37.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education.
- Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). *Language Teaching*, 42(2), 197-211.
- Van Kampen, E., Admiraal, W., & Berry, A. (2018). Content and language integrated learning in the Netherlands: teachers' self-reported pedagogical practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 222-236.
- van Kampen, E., Meirink, J., Admiraal, W., & Berry, A. (2017). Do we all share the same goals for content and language integrated learning (CLIL)? Specialist and practitioner perceptions of 'ideal'CLIL pedagogies in the Netherlands. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 1-17.

- Kneppers, L., Elshout-Mohr, M., van Boxtel, C., & van Hout-Wolters, B. (2007). Conceptual learning in relation to near and far transfer in the secondary school subject of economics. *European journal of psychology of education*, 22(2), 115.
- Koopman, G. J., Skeet, J., & de Graaff, R. (2014). Exploring content teachers' knowledge of language pedagogy: A report on a small-scale research project in a Dutch CLIL context. *The Language Learning Journal*, 42(2), 123-136.
- Krashen, S., & McField, G. (2005). What works? Reviewing the latest evidence on bilingual education. *Language Learner*, 1(2), 7-10.
- Kroon, S., en Yagmur, K. (2012) *Meertaligheid in het onderwijs in Suriname, een onderzoek naar praktijken, ervaringen en opvattingen van leerlingen en leerkrachten als basis voor de ontwikkeling van een taalbeleid voor Suriname*, Nederlandse Taalunie,
- Lewis, E. G. (1976). Bilingualism and bilingual education: the ancient world to the Renaissance. *Bilingual education: an international sociological perspective*, 15-200.
- Lo, Y. Y., & Lo, E. S. C. (2014). A meta-analysis of the effectiveness of English-medium education in Hong Kong. *Review of Educational Research*, 84(1), 47-73.
- LOWAN-vo (2014) *Enorme stijging nieuwkomers in Eerste Opvang-onderwijs en problematiek bekostiging scholen*. Laatst geraadpleegd op 14 januari, 2018, van <http://www.lowan.nl/onderwijs.html>
- Lyster, R. (2011). Content-based second language teaching. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2, 611-630.
- Mijts, E. (28 maart 2019) *De Caraïben zitten in de verdrukking tussen dekolonisatie en globalisering*. De lage landen. Laatst geraadpleegd op 9 maart 2020 via <https://www.de-lage-landen.com/article/in-de-verdrukking-tussen-dekolonisatie-en-globalisering.-thuis-talen-en-hoger-onderwijs-in-kleine-eilanden>
- Mijts, E., Kester, E. P., & Faraclas, N. (2017). Meertaligheid en onderwijs in Caribisch Nederland: Community-based onderzoek gericht op een duurzaam taalonderwijsbeleid op St. Eustatius. In *Meertaligheid en onderwijs* (pp. 107-123). Boom.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (11 juni 2019) Antwoord op schriftelijke vragen van de leden Westerveld en Özütok [Kamerbrief] geraadpleegd op <https://www.tweedemonitor.nl/kamervraag/2019D24140>
- Möller, J., Fleckenstein, J., Hohenstein, F., Preusler, S., Paulick, I., & Baumert, J. (2018). Varianten und Effekte bilingualen Lernens in der Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 4-28.

- Nikula, T. (2010). Effects of CLIL on a teacher's classroom language use. *Language use and language learning in CLIL classrooms*, 105-124.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2001). Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review. *Language learning*, 51, 157-213.
- Nuffic, (2015) *Onderwijssysteem Curaçao, St. Maarten en de BES-eilanden beschreven en vergeleken met het Nederlandse systeem*. Nuffic.
- Nuffic, (2017) "Tto-scholen' webpagina'. Geraadpleegd op 30 juli 2018, van <https://www.nuffic.nl/voortgezet-onderwijs/tweetalig-onderwijs/tto-scholen>
- Nuffic, (n.d.) *Kwaliteitsstandaard tweetalig onderwijs 2.0*. Geraadpleegd op 9 maart 2020, van <https://www.nuffic.nl/publicaties/kwaliteitsstandaard-tweetalig-onderwijs-20/>
- Oattes, H., Oostdam, R., De Graaff, R., & Wilschut, A. (2018). The challenge of balancing content and language: Perceptions of Dutch bilingual education history teachers. *Teaching and Teacher Education*, 70, 165-174.
- Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: Panama or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342.
- Van de Pol, J. (2012). *Scaffolding in teacher-student interaction: exploring, measuring, promoting and evaluating scaffolding*. University of Amsterdam (Doctoral dissertation, Dissertation. <http://dare.uva.nl/search>).
- Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85(1), 92-128.
- San Isidro, X. (2018). Innovations and challenges in CLIL implementation in Europe. *Theory into Practice*, 57(3), 185-195.
- Schlepppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.
- Schnabel, P., ten Dam, G., Douma, T., van Eijk, R., Tabarki, F., van der Touw, A., . & Visser, M. (2016). *Ons onderwijs 2032: eindadvies*.
- Schoonderwoerd, M. (2015). Vrijheid in Niemandsland: Over lesgeven op de isk. *Levende Talen Magazine*, 102(6), 16-20.
- Severing, R. (2017). Actuele ontwikkelingen taalbeleid Curaçao en in de nabije toekomst. In Echteld, L., Mijts, E., Rutgers, W., & Severing, R. (Eds.). *Taalbeleid in het Caribisch Gebied: heden en in de nabije toekomst*. University of Curaçao
- Sitaldin, S., Watkin, G., Vis, C., & Smits, M. (2011). *Rapport meer-taligheid*.

- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1-26.
- Spada, N. (1997). Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language teaching*, 30(2), 73-87.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 495-508). Routledge.
- Tedick, D. J., & Cammarata, L. (2012). Content and language integration in K-12 contexts: Student outcomes, teacher practices, and stakeholder perspectives. *Foreign Language Annals*, 45(s1), s28-s53.
- Tedick, D. J., & Wesely, P. M. (2015). A review of research on content-based foreign/second language education in US K-12 contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 25-40.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1991). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- Tucker, G. R. (1999). A global perspective on bilingualism and bilingual education.
- Veltman, H. (2010). ISK en leeropbrengsten. *Kadernotitie*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Zhao, Y. (2018). *What Works May Hurt—Side Effects in Education*. Teachers College Press.



DE INZET VAN EEN ACADEMISCHE TAALVAARDIGHEIDSTOETS VOOR EERSTEJAARSSTUDENTEN IN HET HOGER ONDERWIJS IN SURINAME: EERSTE RESULTATEN EN UITDAGINGEN

WIDYA MATAWALIE, SUZANNE PELGRIM, JORDI HEEREN, LIEVE DE WACHTER,
ANTON DE KOM UNIVERSITEIT VAN SURINAME



Inleiding

“Eenvoudig Nederlands verstaat iedereen, maar intellectueel taalgebruik en vakjargon zijn niet altijd voor alle jongeren te begrijpen” (Van der Velden, 2012). Met name het taalgebruik in het hoger onderwijs is voor veel studenten een uitdaging omdat het wezenlijk verschilt van het taalgebruik in alledaagse situaties. Onder meer Van den Branden (2010) laat zien dat in het hoger onderwijs ‘gedecontextualiseerd taalgebruik’ veel vaker de norm is dan in het dagelijks taalgebruik en dat impliciete relaties tussen zinnen, complexere zinsconstructies en minder frequente woorden daar de essentie van uitmaken (Van den Branden 2010).

Omwille van deze problematiek gaan er steeds meer stemmen op om de taalvaardigheid van studenten al bij het begin van hun hoger onderwijs carrière te toetsen, zowel in onderwijssystemen waar studenten al een toelatingsexamen moeten doen, als in systemen waar de toegang vrijer is. Onder meer Van Dyk (2015), De Wachter et al. (2013) en Heeren et al. (2020) tonen immers aan dat taalvaardigheid niet de enige, maar wel een significante factor is voor de slaagkansen van studenten.

In die context heeft de KU Leuven in 2010 een digitale taalvaardigheidstest ontwikkeld met de naam ‘Taalvaardig aan de Start’ (Taal-VaST). Deze test de beheersing van de taal in het hoger onderwijs op het gebied van woordenschat (afleiden van betekenis van abstracte concepten), en leesvaardigheid tijdens een getimede test van 30 minuten. De resultaten binnen de KU Leuven Associatie tonen dat de test, die wordt afgenomen bij eerstejaarsstudenten, een doelgroep van mogelijke risicostudenten selecteert die problemen hebben met die academische taalvaardigheid (De Wachter & Heeren 2013; De Wachter et al. 2013; Heeren et al., 2020). Die risicostudenten worden in een aantal faculteiten ook opgevolgd door middel van taalworkshops en digitale leerpaden, in een poging om hun taalvaardigheid bij te spijkeren.

Ook in Suriname heeft AdeKUS (Anton de Kom Universiteit Suriname) te kampen met zogenaamde ‘limieters’: studenten die langer dan de nominale studieduur (5 jaar voor een bachelor) over hun studie doen. In Suriname wordt evenals in Vlaanderen het Nederlands

als voertaal gebruikt, maar net als in België worden er meerdere talen gesproken. Het Nederlands is niet voor iedere student de (eerste) taal die thuis gesproken wordt. Docenten maken zich zorgen over het taalniveau van de studenten en de invloed die dit heeft op de resultaten van toetsen en ingeleverde papers. Een vroege begeleiding van studenten die een laag taalniveau hebben, lijkt ook in Suriname gewenst.

De Leuvense TaalVaST-toets lijkt dus ook voor Suriname relevant, zeker als de toets erin zou slagen om in een vroeg stadium studenten te identificeren die extra begeleiding nodig hebben op het gebied van taal. Dit artikel zal dan ook focussen op een pilotafname van deze toets in de Surinaamse context. Meer bepaald zal de aandacht gaan naar het 'valideringsvraagstuk' (zie onder andere Bachman & Palmer, 2010; Chapelle, 2011; Kane, 2013; Messick, 1989). Vanuit validiteitsoogpunt is het immers essentieel om na te gaan of de Belgische toets even inzetbaar is in de Surinaamse context. Dat zullen dan ook de centrale vragen zijn in dit artikel: Wat zijn de resultaten van de TaalVaST-test bij een eerstejaarspubliek aan een Surinaamse universiteit en welke interpretaties kunnen we aan die scores geven in deze nieuwe context?

In het vervolg van dit artikel zal daarom eerst de Surinaamse context toegelicht worden, vervolgens zal de toets in detail beschreven worden en zullen de resultaten van de inzet van deze toets bij twee pilotafnames in de opleidingen Bedrijfskunde en Psychologie en bij de Faculteit der Maatschappijwetenschappen besproken worden. Het artikel sluit af met een zicht op de geplande volgende stappen.

Surinaamse context

Suriname staat bekend om haar multiculturele en -etnische samenleving. Dat is voornamelijk een gevolg van de koloniale geschiedenis. Naast het Nederlands (de officiële taal), ontstonden onder meer ook het Sranan en de marrontalen, zoals het Aukaans en Saramaccaans. Daarnaast bleven verschillende bevolkings-groepen ook in hun eigen taal communiceren zoals het Sarnami, Chinees en Surinaams-Javaans. Recenter kunnen het Libanees-Arabisch, Guyanees-Engels, Portugees en Haïtiaans-Creools worden bijgevoegd aan het brede scala van talen (Kroon & Yağmur, 2012).

Hoewel het Nederlands dus de officiële taal is die wordt gebruikt in het onderwijs, de overheid, het bedrijfsleven en de media (Central Intelligence Agency, 2018), worden er ongeveer twintig talen actief gesproken in Suriname (Kroon & Yağmur, 2012). Dat is opmerkelijk omdat het historisch taalbeleid door de regering nooit gericht was op het creëren van een meertalige samenleving (Gobardhan-Rambocus, 2006).

Officieel spreekt meer dan *tweederde* deel van de bevolking Nederlands thuis en het grootste deel van de overige bevolking spreekt het

Nederlands als tweede taal (Algemeen Bureau voor de Statistiek, 2008). De volkstelling, door het Algemeen Bureau voor de Statistiek van 1980, gaf ook aan dat er in veel Surinaamse 'woonverblijven' twee of meer talen worden gesproken. Ook onderzoek van Kroon en Yağmur (2012) toont aan dat het Nederlands aan kop staat in de lijst van meest gesproken talen voor alle districten, met uitzondering van Brokopondo, waar het meest in het Saramaccaans gecommuniceerd wordt. Al deze gegevens maken duidelijk dat het Nederlands de belangrijkste taal is in Suriname, maar dat er toch nog tal van andere talen worden gesproken in een thuiscontext.

Als er ook rekening wordt gehouden met het perspectief van Surinaamse jongeren op het Nederlands en op meertaligheid, dan blijkt het volgende uit een onderzoek in opdracht van de Nederlandse Taalunie onder jongeren tussen 15 en 24 jaar van haar lidlanden: Surinaamse jongeren hebben een positieve houding ten aanzien van het Nederlands. Hiermee wordt bedoeld dat zij de taal zien als een belangrijk Surinaams erfstuk, de waarde van het Nederlands zien en belang hechten aan de beheersing en spelling. Ze vinden deze officiële taal echter wel moeilijk, vooral wanneer het gaat om spelling en grammatica zoals het plaatsen van lidwoorden en een 'd' of een 't' achter een vervoegd werkwoord. Volgens hen zijn veel van de regels niet zo duidelijk en ze zouden wensen dat het Nederlands tot en met de universiteit onderwezen wordt. Over meertaligheid heeft deze groep ook een positief beeld en ze hecht er meerwaarde aan, vooral doordat de jongeren met meerdere bevolkingsgroepen kunnen communiceren. De meesten spreken naast het Nederlands ook een andere thuistaal (Van der Velden, 2012).

In deze context lijkt het testen van de taalvaardigheid van de Surinaamse studenten aan het begin van hun academische carrière dan ook zinvol. Om te kunnen bepalen of de TaalVaST-toets ook zinvol en valide is voor Suriname, dient er echter eerst een validiteitsonderzoek uitgevoerd te worden. Zoals eerder aangehaald, zal dat dan ook de voornaamste focus zijn van dit artikel: Is de toets in de Surinaamse context bruikbaar zoals hij voor de Leuvense context ontworpen is? Meet de vragenlijst de Surinaamse taalvaardigheid of moeten er aanpassingen plaatsvinden? Is er relevante informatie af te leiden uit de resultaten, zodat er zinvolle beslissingen genomen kunnen worden door alle stakeholders? Onze taal is officieel wel dezelfde, maar mogelijk bepalen culturele factoren toch verschillen in resultaten. In een volgende fase kan er dan nagegaan worden of er ook in Suriname een correlatie bestaat tussen de taalvaardigheidstoets en studieresultaten van de studenten. Als deze eerste stappen genomen zijn, kan eventueel ook in extratallige begeleiding voorzien worden en kan een effectiviteitsstudie nagaan wat daarvan de resultaten zijn.

TaalVaST-test

De TaalVaST-test meet de bekwaamheid van starters om binnen een beperkte tijdspanne en onder tijdsdruk om te gaan met woordenschat en leesteksten die representatief zijn voor het eerste jaar aan de universiteit (De Wachter & Heeren, 2013). Om de authenticiteit van de teksten en woorden te garanderen, werd het niveau van de tekstfragmenten in de test getoetst met de Flesch-Douma formule, een leesbaarheidsindex die de moeilijkheidsgraad van teksten bepaalt aan de hand van de zins- en woordlengte. Deze formule is natuurlijk niet helemaal representatief voor de complexiteit van teksten (Jansen & Lentz, 2008), maar geeft er wel een indicatie voor. Bij de woordvragen worden de woordfrequentie en het academische gehalte van de gebruikte woorden geanalyseerd met de *Interactive Language Toolbox* (Verlinde & Peeters, 2012). De tool geeft een indicatie van de frequentie van woorden. Daarnaast geeft de tool ook weer of woorden in academische bronnen voorkomen. Ten slotte is bij de ontwikkeling van de test ook een stuurgroep met vertegenwoordigers uit het eerste jaar geraadpleegd die de representativiteit van de fragmenten en woorden beoordeelde (De Wachter & Heeren, 2013; Heeren et al., 2020).

Bij de ontwikkeling van de test was praktische uitvoerbaarheid een belangrijk criterium. De test heeft geen grote impact en moet dus op een praktische manier, met beperkte financiële en materiële middelen, bij een grote groep studenten kunnen worden ingezet. Daarom is ervoor gekozen om de test elektronisch aan te bieden. Op die manier kan de toets bij grote groepen afgenomen worden en kunnen de resultaten gemakkelijk verzameld en verwerkt worden (McNamara, 2000, 80; Elder & Van Randow, 2008). De taaltest wordt online afgenomen, maar bevindt zich binnen een beveiligde omgeving van de server van de KU Leuven, waardoor de veiligheid van de testitems gegarandeerd wordt. Een mogelijk nadeel is dat de items in de test iets minder taakgericht en communicatief zijn door het strakke keurslijf van de computer. Voor dit soort testen is die beperking echter wel te verantwoorden, mits de vraagstelling en de vraagtypes goed doordacht zijn (Sercu et al. 2003). Een tweede aspect dat de testvorm mee bepaalt, is de tijdslimiet van 30 minuten. Door de tijdsdruk zullen studenten naast hun taalkennis ook metacognitieve en strategische vaardigheden moeten inzetten.

Er zijn twee typen vragen opgenomen in de test: vragen naar academische woordenschat en vragen naar leesvaardigheid. Bij de vragen over leesvaardigheid moeten studenten grotere structuren zoals chronologie of vergelijking in teksten kunnen herkennen, of een tekstfragment kunnen samenvatten in één zin via multiple-choice antwoorden. Ze moeten ook verschillende delen van een bepaalde tekst in de juiste volgorde kunnen slepen. Naast de leesvragen, wordt ook de academische woordenschat van studenten bevraagd

(De Wachter & Heeren, 2013). Die vragen zullen niet enkel de kennis van woorden peilen, maar ook nagaan of een student de betekenis van een woord uit de context kan afleiden of uit de vorm van het woord. De grootte van de woordenschat van studenten lijkt immers samen te hangen met hun studiesucces (Milton & Treffers-Daller, 2013). Academische woordenschat vormt daarom vaak een belangrijke component in diagnostische, generieke taaltoetsen in het hoger onderwijs: "competence in academic vocabulary reflects students' academic literacy in a broad sense and has potential as the basis for efficient diagnostic measures where assessment of students is required across a range of disciplines" (Read 2015, 152).

Om nog duidelijker te maken hoe de test eruitziet, worden hier een paar voorbeeldvragen toegevoegd:

Voorbeelditem 1: Het juiste synoniem

Lees de twee zinnen. Wat is het meest correcte synoniem van het aangeduide woord?

"Het geheel van regels en technieken dat hier wordt gebruikt, is het verwijssysteem dat momenteel aan het departement geschiedenis van de KU Leuven wordt gehanteerd en waarover een brede consensus bestaat."

"De vergadering tussen vertegenwoordigers van de aftredende meerderheid over het bankgeheim is gisteren constructief verlopen. Er tekent zich een consensus af rond de opheffing van het bankgeheim."

- A. verantwoordelijkheid
- B. gevoeligheid
- C. overeenstemming
- D. tevredenheid

Voorbeelditem 2: Alineaopbouw

Lees de zinnen van een tekst. Ze staan niet in de juiste volgorde. Sleep ze naar hun juiste plaats. Twee zinnen staan al juist.

Titel: Hersenen verwerken 100.500 woorden per dag

A Zij zijn van mening dat er nieuwe hersencellen ontstaan wanneer er steeds meer informatie binnenkomt.

B Dat is maar liefst 34 gigabytes per dag, hetgeen overeenkomt met een vijfde van de opslagcapaciteit van een computer.

C Die toevloed van informatie zorgt er volgens veel wetenschappers voor dat onze hersenen overbelast worden.

D Dat aantal vinden we in de resultaten van een nieuw onderzoek terug.

E Daardoor zou zelfs de structuur van de hersenen veranderen. Dat alles kan tot concentratieproblemen leiden.

1 Gemiddeld hoort of leest een volwassene 100.500 woorden per dag.

2 ...

3 ...

4 ...

5 ...

6 ...

7 Al zien sommigen de structuurveranderingen wel als iets positiefs.

Resultaten Pilot 1

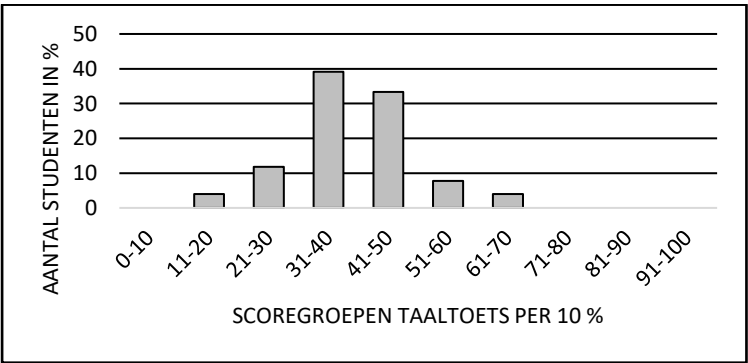
De afname van de TaalVaST-test aan de Anton de Kom Universiteit (ADEKUS) in Suriname heeft dezelfde bedoeling als die in Leuven: de identificatie van een groep van potentiële risicostudenten. Voor de pilot kon plaatsvinden, werd de toets eerst nog gescreend door twee medewerkers van AdeKUS om te garanderen dat de test gepast was voor de Surinaamse studenten. Een dergelijke 'pretest' is nodig om uit te sluiten dat de test culturele of talige elementen bevatte die niet door een Surinaams publiek begrepen konden worden. Dat bleek niet het geval. De test bestond volledig uit items die in het Algemeen Nederlands opgesteld waren en leek geen elementen te bevatten die voor Surinaamse studenten onbegrijpelijk waren. Er werd dan ook besloten de test in te zetten zoals gepland.

Daarna vonden de eerste pilotafnames in januari 2018 plaats bij een groep van eerstejaarsstudenten Bedrijfskunde ($n=28$) en Psychologie ($n=23$). Deze studierichtingen kennen kleine groepen vanwege de bestaande numerus fixus. De instroom bij deze studierichtingen

bestaat voornamelijk uit studenten uit het Voorgezet Wetenschappelijk Onderwijs, VWO, een onderwijsinstituut op middelbaar niveau (secundair onderwijs). De test is 'copy conform' de test van KU Leuven, er hebben geen aanpassingen plaatsgevonden noch in de tijd van 30 min noch op vraagniveau. De gedachtegang hierachter is dat een universitaire student van AdeKUS op hetzelfde niveau moet kunnen opereren als een student van KU Leuven. Dat is nog belangrijker gezien de recente internationale accreditatie van de Bachelor Bedrijfskunde en Psychologie, waarmee wordt aangegeven dat de Surinaamse student op eenzelfde internationaal vergelijkbaar niveau opereert. Studenten hebben op campus meegedaan met het onderzoek, waarbij de onderzoekers aanwezig waren bij de testafname. De gegevens van de respondenten staan beschreven in Tabel 1, de scores van de studenten worden weergegeven in Figuur 1.

Tabel 1 Respondenten studie 1

Achtergrondgegevens studenten		n
Opleiding	Bedrijfskunde	28
	Psychologie	23
Thuis taal NL	Ja	20
	Nee	31
Geslacht	Man	11
	Vrouw	40
Leeftijd	18-19	21
	20-21	20
	22+	10



Figuur 1 Taaltoetsscores van pilot 1 (n=51)

De gemiddelde score op de test was 38,2%, met een minimum van 15,4% en een maximumscore van 69,2%. Opvallend bij de resultaten van de eerste pilotafname was wel dat ongeveer 61% van de studenten de taaltoets niet binnen de geplande tijd af had. Een kwart van de studenten kon 18 of minder opgaven maken van de 23. Vanwege het grote aantal time-outs konden de itemkenmerken en de betrouwbaarheid van de test dan ook niet onderzocht worden. Daarom werd besloten om een tweede pilot uit te voeren, maar dan een waarbij de tijdslimiet werd losgelaten.

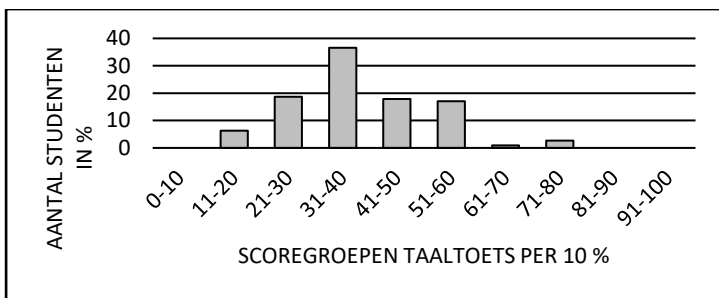
Resultaten Pilot 2

Aan de tweede pilotafname begin 2020 namen 112 studenten van verschillende studierichtingen van de Faculteit der Maatschappijwetenschappen deel. In Tabel 2 worden de gegevens van de deelnemers beschreven. Figuur 2 geeft de scores van de studenten weer.

Tabel 2 Respondenten studie 2

Achtergrondgegevens studenten		N
Opleiding	Bedrijfskunde	11
	Psychologie	29
	Agogiek & Onderwijs	15
	Economie	12
	PA	44
	Sociologie	1
Thuis taal NL	Ja	32
	Nee	80
Geslacht	Man	20
	Vrouw	92
Leeftijd	18-19	29
	20-21	48
	22+	35

De gemiddelde score van de studenten is 39%, vergelijkbaar dus met de eerste studie. De laagste score is 12% en de hoogste 76%. Aangezien in deze studie alle items door alle studenten werden ingevuld, konden ook de itemkarakteristieken bekeken worden, de volledige tabel is opgenomen als bijlage. In het algemeen komt uit deze statistieken naar voren, dat de items doorgaans heel moeilijk zijn voor de studenten.



Figuur 2 Taaltoetsscores pilot 2 (n=112)

Daarnaast blijkt uit de item-totaal correlaties, een maat voor hoe goed een item sterke van minder sterke studenten onderscheidt, dat verschillende items een lage item-totaalcorrelatie hebben en twee items zelfs een negatieve correlatie vertonen. Dat betekent dat voor deze twee items, een item over synoniemen en een over tekststructuur, de minder sterke studenten het zelfs iets beter doen dan de sterkere studenten. Deze items kunnen het best grondig onderzocht worden en vervolgens eventueel aangepast of vervangen worden in vervolgaufnames, al moet ook naar andere mogelijke verklarende factoren worden gekeken. Verder werd ook de betrouwbaarheid van de test onderzocht door de interne consistentie van de items na te gaan aan de hand van Cronbachs alfa, die bedroeg .60. Dat is eerder laag (Fulcher & Davidson, 2007), maar dat is niet helemaal onverwacht aangezien het een korte test betreft en sommige items niet of weinig bijdragen aan de totaalscore.

Besluit en discussie

Uit een vergelijking van de pilotafnames van de Leuvense taaltoets aan AdeKUS met de resultaten van KU Leuven komen interessante resultaten naar voor. Zo blijkt uit de eerste pilotstudie dat de tijdslimiet die gehanteerd wordt te strikt is, aangezien opvallend veel studenten de vragen niet binnen de gegeven tijdslimiet kunnen oplossen. Ook aan de KU Leuven gebeurt dat, maar daar is het aantal studenten dat niet tot het einde van de test geraakt veel lager, tussen de 16% en de 19% bij de testen met een vergelijkbaar aantal items (Heeren et al., 2020). Opmerkelijk is wel dat bij de tweede pilot, waarbij de tijdslimiet wegviel, de tijd nauwelijks invloed leek te hebben op het resultaat. We zien ongeveer hetzelfde gemiddelde en dezelfde spreiding in resultaten. Uit de itemanalyse blijkt verder dat verschillende items te moeilijk zijn en dat een aantal items te weinig onderscheid maakt tussen sterke en minder sterke studenten.

Het lijkt na deze studies dus vooral interessant om dieper in te gaan op de verschillende items en na te gaan welke voor de Surinaamse context wel of niet relevant zijn. Aanpassingen aan de items die de toets beter afstemmen op de Surinaamse studentenpopulatie kunnen de betrouwbaarheid van de test positief beïnvloeden. Met een meer gepast meetinstrument kan verder onderzoek ook nagaan hoe de (talige) achtergrondvariabelen van de studenten zich verhouden tot hun taaltoetsscore en in welke mate een aangepaste taaltoets een indicatie kan vormen van studiesucces. Zo is het bijvoorbeeld de vraag of de typisch meertalige context van veel van de Surinaamse studenten een rol speelt.

Verder zou het zeker ook relevant zijn om via focusgesprekken of vragenlijsten een beter inzicht te verkrijgen op de motivatie van de studenten om de test af te leggen, hoe ze de test ervaren en de items interpreteren. Bovendien zouden zo de moeilijkheden die de studenten ervaren ook beter in kaart gebracht kunnen worden. Een vervolgonderzoek kan op die manier niet alleen een beter licht werpen op de correlatie met studiesucces, maar kan ook nuttige informatie verstrekken voor een breder taalbeleid, zowel op academisch niveau als op het niveau van het secundair onderwijs in Suriname.

Met de twee beschreven pilots is het nut van het valideren van meetinstrumenten opnieuw bewezen. Een schijnbaar overeenkomstige context, eenzelfde voertaal, uitgangspunt van eenzelfde academisch niveau en toch kan de test blijkbaar niet ongewijzigd uitgevoerd worden. Om te komen tot een goede test voor de Surinaamse context zal meer studie en onderzoek gedaan moeten worden naar onder andere de afzonderlijke items en zullen meer achtergrondvariabelen van studenten in kaart gebracht moeten worden. Dit zal kunnen bijdragen tot een beter inzicht in het academisch taalgebruik in Suriname en kunnen bijdragen in het algehele studiesucces van de Surinaamse universitaire student. Op deze manier zal er op constructieve wijze invulling gegeven kunnen worden aan de vorming van een taalvaardige en succesvolle student. Verder kan dit traject, als het volledig geoptimaliseerd is in Suriname, ook overgebracht worden naar andere lidlanden binnen de Nederlandse Taalunie om zo tot een vergelijkend beeld te komen van het academisch Nederlands binnen alle lidlanden.

Geraadpleegde literatuur

Alderson, C.J., Clapham, C. & Wall, D. (1995). *Language test Construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Algemeen Bureau voor de Statistiek (2008), "*Geselecteerde Census variabelen per district (Census-profiel 1980)*" (PDF). ABS. Archived from the original (PDF) on 10 September 2008. Retrieved 24 July 2008.
- Bachman, L.F. & Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford University Press.
- Central Intelligence Agency (2018), *Suriname – The World Factbook*, retrieved from Central Intelligence Agency on May 1st, 2018. URL: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ns.html>
- Chapelle, C.A. (2011). Validation in Language Assessment. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning: Volume II* (pp. 717-730). Routledge.
- De Wachter, L., & Heeren, J. (2013). Een taaltest als signaal. De ontwikkeling en implementatie van een strategische taalvaardigheidstoets aan de KU Leuven. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(1), 19-27.
- De Wachter, L., Heeren, J., Marx, S., & Huyghe, S. (2013). Taal: een noodzakelijke, maar niet de enige voorwaarde tot studieresultaten. De correlatie tussen de resultaten van een taalvaardigheidstoets en de slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(4), 28-36.
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment: An advanced resource book*. Londen: Routledge.
- Gobardhan-Rambocus, L. (2006). *De Surinaamse Meertaligheid*, OSO, Tijdschrift voor Surinamistiek. Pg. 25, 131-148
- Heeren, J. Speelman, D., & De Wachter, L. (2020). A Practical Academic Reading and Vocabulary Screening Test as a Predictor of Achievement in First-year University Students: Implications for Test Purpose and Use. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-16. DOI: 10.1080/13670050.2019.1709411
- Hulstijn, J.H. (2015). *Language Proficiency in Native and Nonnative speakers: Theory and Research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jansen, C.J.M. & Lentz, L. (2008). Hoe begrijpelijk is mijn tekst? De opkomst, neergang en terugkeer van de leesbaarheidsformules. *Onze Taal* 77 (1), 4-7.
- Kane, M.T. (2013). Validating the Interpretation and Uses of test Scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73.
- Kovalik, A. (2012). The Impact of Multilingualism on GPA among College Undergraduates. *Perspectives* 4(1), Article 19.
- Kroon, S. & Yağmur, K. (2012), *Meertaligheid in het onderwijs in Suriname*, Pgs. 9 – 10, 31, 36 – 40
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Red.), *Educational Measurement* (13-103), New York: Macmillan.
- Martirosyan, N.M., Hwang E., et al. (2015), *Impact of English Proficiency on Academic Performance of International Students*, ©Journal of International Students.
- Milton, J. & Treffers-Daller, J. (2013). Vocabulary Size Revisited: The Link between Vocabulary Size and Academic Achievement. *Applied Linguistic Review*, 4, 151-172. doi:10.1515/applirev-2013-0007.
- Read, J. (2015). *Assessing English proficiency for university study*. Springer.
- Sercu, L., Vyncke, C., & Peters, E. (2003). *Testen en evalueren in het vreemdetalenonderwijs*. Cahiers voor didactiek (15). Academisch vormingsinstituut voor leraren (KU Leuven), Mechelen: Wolters Plantyn.
- Van Dyk, T. (2015). Tried and Tested: Academic Literacy tests as Predictors of Academic Success. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37 (2), 159-186. doi:10.5117/tvt20 15.2.
- Van den Branden, K. (2010). Taalbeleid in het hoger onderwijs. In: Peters, E. en Van Houtven, T. (Red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (pp. 213-223). Leuven/Den Haag: Acco.
- Van der Velden, C. (2012), *Jongeren, de Nederlandse taal en participatie*, Nederlandse Taalunie. Pgs. 44 – 50
- Verlinde, S. & G. Peeters (2012). Data Access Revisited: The Interactive Language Toolbox. In S. Granger and M. Paquot (Red.), *Electronic Lexicography*, Oxford: Oxford university press. DOI:10.1093/acprof:oso/978019 9654864.003.0008

Bijlage: Itemanalyses

Item	Moeilijkheid in %	Gecorrigeerde item-totaalcorrelatie
38.1	13	0,309
64.1	3	0,048
67.1	41	0,181
73.1	55	0,167
76.1	46	-0,163
85.1	20	0,399
91.1	43	0,052
97.1	40	0,354
97.2	75	0,234
103.1	29	0,148
109.1	13	0,203
115.1	44	0,335
118.1	56	0,215
121.1	59	0,155
124.1	23	0,203
127.1	26	0,302
139.1	84	0,164
151.1	22	0,482
153.1	32	0,089
153.2	62	0,253
153.3	41	0,023
156.1	69	0,11
159.1	52	-0,024
165.1	3	0,182
168.1	22	0,325

••••



Usha Balesar en Diana Menke, beiden docenten Nederlands aan het Instituut voor de Opleiding van Leraren



Sita Doerga-Misier, Usha Balesar en Margareth Rozenblad, uitvoerders van het onderzoek 'De staat van het Nederlands'

SRANAN ALS ONDERSTEUNINGSTAAL BIJ DE INSTRUCTIETAAL IN HET SURINAAMSE ONDERWIJS

USHA BALESAR MSC, INSTITUUT VOOR DE OPLEIDING VAN LERAREN



Meertaligheid is een onderwerp dat niet alleen in Suriname heel veel discussie en kennisverrijking met zich meebrengt, maar ook in Europa is het een onderwerp waar men niet onderuit komt. De Europese instellingen die worden opgericht en de toenemende internationalisering vragen een grotere openheid naar andere talen en culturen. Suriname is een land waar door de eeuwen heen verschillende talen zijn toegevoegd aan het taallandschap. De schooltaal is nog steeds het Nederlands. Uit recente observatie blijkt dat nog steeds voor een groot deel van de leerlingen op de basisschool het Nederlands de tweede en soms zelfs de derde taal is. In bepaalde districten kan het zelfs als vreemde taal beschouwd worden. Echter wordt er binnen het curriculum geen rekening gehouden met deze groep leerlingen, er wordt eenzelfde methode voor elke basisschool gebruikt. Op de scholen op een hoger niveau en met name bij de beroepsgerichte opleidingen (tertiair onderwijs), stapt de leerkracht tijdens de les vaak over op het Sranan. Door de leerkracht wordt als argument aangegeven, dat de studenten hem of haar dan beter begrijpen. De instructies worden op die manier juist gevolgd.

De vraag die de auteur van dit artikel bezighoudt, luidt als volgt: 'Is het Sranan de juiste ondersteuningstaal om bij de instructietaal te gebruiken bij Surinaams tertiair onderwijs'. Om deze vraag goed onderbouwd te beantwoorden zal er eerst nagegaan moeten worden in welke gebieden van Suriname Sranan als hulptaal bij de instructietaal wordt gebruikt en wat de praktijk uitwijst met Sranan als hulptaal bij de instructietaal.

De instructietaal in Suriname is het Nederlands. In de taalkunde betekent instructietaal de taal waarin er op school (instructies) les wordt gegeven. Uit een onderzoek van Kroon K. en J. Kurvers (2009) is gebleken dat Surinamers voorstanders zijn van het behoud van het Nederlands als instructietaal in alle vormen van onderwijs in Suriname. Ondanks dat er in Suriname in het Surinaamse onderwijs een officiële instructietaal is, het Nederlands, komt het voor dat leerkrachten noodgedwongen hulptalen moeten gebruiken bij deze instructietaal om zoveel mogelijk leerlingen te bereiken.

De instructietaal, het Nederlands, voldoet niet helemaal als instructietaal in Suriname, omdat er hulptalen op alle niveaus worden gebruikt om de instructietaal tot zijn recht te doen komen. Deze uitspraak wordt gedaan naar aanleiding van het onderzoek dat Kroon S. en Yağmur K. (2012) hebben gedaan. De aanleiding van het onderzoek naar praktijken, ervaringen en opvattingen van leerlingen

en leerkrachten als basis voor de ontwikkeling van een taalbeleid voor het onderwijs in Suriname, was de vraag of het onderwijs in Suriname op een zodanige manier moet worden ingericht dat daarin naast het Nederlands als officiële taal en centrale instructietaal ook moedertalen van de leerlingen een rol spelen. De auteur citeert het volgende uit het onderzoeksrapport van Kroon S. en Yağmur K. (2012: pg.199): *Onze gegevens maken echter ook duidelijk dat een oplossing voor dit probleem in de praktijk door de leerkrachten niet gezocht wordt in het vervangen van de instructietaal Nederlands door een andere taal of het combineren van het Nederlands met een andere taal in een tweetalig model. De meest gebruikte methode om aan de gesignaleerde problematiek tegemoet te komen, is dat leerkrachten in de dagelijkse onderwijspraktijk naast het Nederlands, als zij dat nodig vinden, (incidenteel) ook gebruik maken van andere thuistalen van de leerlingen in een zogenoemde hulptaalaanpak. De bedoeling hiervan is niet de positie van het Nederlands aan te tasten, maar het onderwijsleerproces van leerlingen te faciliteren.*

Uit een onderzoek, dat in Suriname gehouden werd onder 50 studenten van het Natuurtechnisch Instituut, door twee studenten, D. Renfrum en S. Renfrum, van de tweedegraadsopleiding (moB) Nederlands (2012) is gebleken dat er hulptalen nodig zijn bij de instructietaal. In de enquête die is afgenomen bij de leerlingen van het Natuurtechnisch Instituut zijn er uitspraken opgenomen waarbij de respondent ja of nee als antwoord moest geven.

Eén van de uitspraken is: 'Ik heb graag dat de leerkracht soms toelichting geeft in mijn moedertaal.' Bij deze uitspraak heeft 62% (31 respondenten) van de 100% (50 respondenten) 'ja' als antwoord gegeven. Hieruit blijkt dat er behoefte is aan hulptalen in het tertiair onderwijs en dat de instructietaal niet helemaal voldoet als instructietaal in Suriname. Het is belangrijk om kort de talen die in Paramaribo en de randdistricten gesproken worden, en die als hulptalen bij de instructietaal zouden kunnen fungeren in het tertiair onderwijs, te beschrijven. Deze zijn onder andere: het Sranan, het Sarnami en het Surinaams-Javaans. Deze talen worden in Suriname door grote groepen gesproken.

Uit het onderzoek van Kroon S. en Yağmur K. (2012) blijkt dat in het secundair onderwijs leerkrachten naast de verplichte talen (Nederlands, Engels en Spaans) waarin onderwijs wordt gegeven, het Sranan door de meerderheid van leerkrachten (31.4%) wordt gesproken. Surinamers gebruiken inderdaad bewust of onbewust het Sranan in verschillende domeinen. Uit de onderzoeksresultaten van de staat van het Nederlands (2018) blijkt dat tussen de leerlingen onderling in en vooral buiten de les vaak Sranan als omgangstaal wordt gebruikt. Op school gebruikt de leerkracht vaker het Sranan als een kind een zin of een bepaald onderwerp niet in het Nederlands kan

begrijpen. Surinamers gaan ervan uit dat eenieder Sranan, al is het maar een beetje, kan verstaan.

Uit een onderzoek dat is gehouden in februari 2012 onder middelbare scholieren over moedertalen in multilinguale setting in Suriname door dr. De Bies is gebleken dat het Sranan in Paramaribo, buiten Paramaribo en in Nickerie nogal redelijk wordt beheerst door de middelbare scholieren. Aan het onderzoek hebben 396 scholieren deelgenomen, waarvan 266 scholieren het Sranan matig tot zeer goed beheersen. Slechts 23 scholieren beheersen deze taal slecht en 107 scholieren hebben niets ingevuld.

Van de 396 scholieren beheersen 375 scholieren het Surinaams-Nederlands matig tot zeer goed. Geen enkele scholier heeft aangegeven dat hij/zij deze taal slecht beheerst. Dit geeft aan dat het Surinaams-Nederlands redelijk tot goed wordt beheerst door de scholieren van Paramaribo en buiten Paramaribo. Er zal in deze gebieden geen hulp-taal nodig zijn bij de instructietaal. Aangezien van de 396 scholieren 319 scholieren van Paramaribo en buiten Paramaribo waren, is het Sranan in deze gebieden niet de juiste hulptaal om bij de instructietaal te gebruiken.

De veranderingen van het Sarnami geven duidelijk aan dat de taal nog steeds overwegend wordt gebruikt door de groep sprekers met een Hindoestaanse achtergrond. Het komt zelden voor dat iemand met een andere culturele achtergrond het Sarnami kan spreken en verstaan.

Bij het Sranan ligt dat andersom. Bij het Sranan komt het zelden voor dat een Surinamer, ongeacht culturele achtergrond, deze taal niet verstaat of spreekt. De groep Sarnamispreekers als tweede meest gesproken taal in het huishouden is nog niet zo groot als de groep die Sranan spreekt. Dit blijkt uit de statistische gegevens van de volkstelling ABS (2004). Hieruit is af te leiden dat van de 492.829 inwoners 14.032 inwoners Sarnami in het huishouden spreken en Nederlands als tweede gesproken taal hebben. 33.663 inwoners hebben Nederlands als meest gesproken taal in het huishouden daarnaast hebben ze Sranan als tweede gesproken taal in het huishouden.

Het Sranan overtreft het Sarnami als tweede gesproken taal in het huishouden. Veel meer inwoners spreken het Sranan als tweede taal in het huishouden. Andersom bekeken zijn er maar 2781 inwoners die Sarnami het meest in het huishouden spreken en het Sranan als tweede taal in het huishouden hebben.

Het Surinaams-Javaans heeft zich in Suriname ontwikkeld. Deze taal is voortgevloeid uit het Javaans dat de contractanten uit Nederlands-Indië hadden meegenomen. Het Surinaams-Javaans wordt door een deel van de Surinaamse bevolking gesproken.

Uit een onderzoek dat onder 60 respondenten in de districten Paramaribo, Wanica, Saramacca en Commewijne is gehouden door de

mo B- student, Samidin, over de beheersing van de talen is gebleken dat in de districten Paramaribo, Wanica, Saramacca en Commewijne het liefst het Nederlands wordt gebruikt als thuistaal. Hierbij gaf 75% aan dat zij het liefst het Nederlands thuis spreken. Slechts 10% gaf aan dat zij het liefst het Surinaams-Javaans thuis spreken. Bij de vraag: 'Welke taal gebruik je het meest op school?' gaven de meeste respondenten aan dat zij het Nederlands op school gebruiken.

Het Surinaams-Javaans zou in de districten Paramaribo, Wanica, Saramacca en Commewijne niet helemaal als hulptaal gebruikt kunnen worden. Volgens het onderzoek van N. Samidin (2012) wordt in deze districten het liefst Nederlands op school gesproken. Dus het Surinaams-Javaans hoeft in dit domein niet als hulptaal gebruikt te worden bij de instructietaal. Dit neemt niet weg dat Surinaams-Javaans als hulptaal kan dienen bij de instructietaal. In andere domeinen kan dat wel, bijvoorbeeld in de media bij het geven van voorlichting.

Volgens het onderzoeksrapport van Krishnadath en Verwey-Deley (1999) beslaat ongeveer 10% van de Surinaamse bevolking, de afstammelingen van weggelopen negerslaven. Hierbij vormen de Saramaccaners en Aucaners de grootste gemeenschappen. Tegenwoordig is de trek van het binnenland naar Paramaribo groot, waardoor wij sprekers van het Saramaccaans en Aucaans ook in Paramaribo horen. Deze talen worden in het binnenland overwegend door de Saramaccaners en Aucaners gesproken.

In het onderzoeksrapport van Krishnadath en Verwey-Deley (1999) is er vermeld dat er in het binnenland 21 scholen zijn met een overwegend Saramaccaanssprekende leerlingenpopulatie, 9 scholen met een overwegend Aucaanssprekende leerlingenpopulatie, 3 met gemengd Saramaccaans-Aucaanssprekende leerlingenpopulatie en 3 scholen waarbij er een andere bosnegertaal wordt gesproken. Bij het onderzoek van Kroon S. en Yagmur K. (2012) is er ook onderzoek gedaan naar de praktijkervaringen van de leerkrachten van primair en secundair onderwijs. De volgende vragen kwamen bij dit deel van het onderzoek aan de orde:

- *Houdt u bij het lesgeven rekening met de talen die uw leerlingen spreken (bijv. door extra uitleg te geven in de taal van de leerlingen)?*
- *Staat u het toe als leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands spreken met elkaar?*
- *Staat u het toe als leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands spreken met u?*
- *Spreken de leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands met elkaar?*
- *Spreken de leerlingen in uw lessen andere talen dan Nederlands met u?*
- *Is er in uw opleiding of bijscholing aandacht besteed aan onderwijs in meertalige klassen?*

- *Gebruikt u zelf andere talen dan Nederlands als hulptaal in uw lessen?*

De conclusies die getrokken zijn uit dit deel van het onderzoek zijn dat de leerkrachten in het binnenland significant meer rekening houden met leerlingen die andere talen dan Nederlands in de klas en onderling spreken dan de leerkrachten in de stadsdistricten. Ook bij het lesgeven gebruiken de leerkrachten van het binnenland vaker andere talen dan Nederlands als hulptaal in hun lessen en staan het gebruik van andere talen in hun lessen ook meer toe dan de leerkrachten in de stadsdistricten.

Uit dit onderzoek blijkt ook dat in het binnenland het Saramaccaans en Aucaans het sterkst fungeren als thuistaal. Er kan voorzichtig geconcludeerd worden dat het Saramaccaans en Aucaans de juiste hulptalen kunnen zijn bij de instructietaal en niet het Sranan. In het binnenland gebruiken de leerkrachten de thuistalen (bijvoorbeeld Saramaccaans en Aucaans) als de leerlingen de instructietaal niet begrijpen. Hiermee wordt er niet aangegeven dat de thuistalen de talen van het onderwijs zijn in het binnenland, maar dat de leerkrachten de thuistalen als hulp gebruiken om de leerlingen de instructies in het Nederlands te laten begrijpen.

Sranan als hulptaal bij de instructietaal

Als wij het bovenstaande in acht nemen, worden bepaalde bovengenoemde gesproken talen in Suriname in bepaalde districten wel als hulptaal bij de instructietaal gebruikt. De een vaker, de ander minder vaak.

In het enquêteformulier van het onderzoek van S. Renfrum en D. Renfrum (2012) zijn er twee vragen opgenomen: 'Welke taal spreek je met je vrienden?' en 'Welke taal spreek je op het schoolerf?'. Hierbij gaven de meeste scholieren aan dat zij zowel met hun vrienden als op het schoolerf het Sranan spreken.

Uit het onderzoek van De Bies (2012) is gebleken dat het Surinaams-Nederlands beter wordt beheerst dan het Sranan, maar praktisch bekeken wordt het Sranan veel meer gebruikt dan het Surinaams-Nederlands door de Surinamers. In de praktijk voldoet het Sranan wel als hulptaal bij de instructietaal, omdat de meeste inwoners van Suriname deze taal verstaat. Sranan heeft de functie van lingua franca in Suriname.

In Suriname zijn er niet altijd hulptalen nodig bij de instructietaal. Middels dit artikel wil de auteur stellen dat Sranan mogelijk in de praktijk bij het tertiair onderwijs wel de juiste hulptaal kan zijn bij de instructietaal, omdat deze taal in de praktijk veel wordt gebruikt. Helaas geldt het voornoemde niet voor alle gebieden. In Paramaribo overtreft het Surinaams-Nederlands het Sranan dus in Paramaribo zou het Sranan niet als hulptaal gebruikt kunnen worden. Ook in het

binnenland kan het Sranan niet als hulptaal gebruikt worden, omdat daar het Saramaccaans en Aucaans merendeels de juiste hulptalen zijn. Het is ook belangrijk dat er steeds diepgaander onderzoek gedaan wordt naar dit onderwerp. Er kan bijvoorbeeld per district onderzocht worden welke hulptaal daar de juiste hulptaal zou moeten zijn.

Geraadpleegde literatuur

- Appel, R. en A. Vermeer. *Tweede-Taalverwerving en Tweede-Taal-onderwijs*. Bussum: Dick Coutinho, 1994.
- De Bies, R. *Onderzoek: Moedertalen in multilinguale setting Suriname*, 2012.
- Eersel, Hein. *Taal en Mensen in de Surinaamse Samenleving*. Paramaribo: Stichting Wetenschappelijke Informatie, 2002.
- Krishnadath I. en H. Verwey-Deley, *Een studie naar het gebruik van de moedertaal in het onderwijs aan Saramaccaanse en Aucaanse kinderen in het binnenland van Suriname*, 1999.
- Kroon S. en K. Yağmur, *Meertaligheid in het onderwijs in Suriname*, 2012.
- Samidin, Naomi, *moB-scriptie: Een onderzoek naar taalgedrag en – attitude onder Javaanse jongeren*, 2012.
- Renfurm D. en Sharon Renfurm, *moB-scriptie: Taalbeleid voor het Natin*, 2012.
- Yakpo, K en Peter Muysken, *Boundaries en Bridges: Language contact in multilingual ecologies*, 2017

Geraadpleegde websites:

- <http://ict.aps.nl/zenw/instructietaal.htm>
- http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/publicatie/3271/opvattingen_over_nederlands_en_andere_talen_als_instructietaal_op_aruba_en_suriname

....

**ENGELS ALS VOERTAAL EN TAALNATIONALISME:
SPANNINGEN TUSSEN DE PLAATSELIJKE TAAL EN DE
INTERNATIONALISERING VAN DE UNIVERSITEIT.
DOCTORAATPROJECT**

PABLO LOURENZO QUATRA, UNIVERSITEIT GENT



1 Inleiding

“Waarom wil je X leren? Iedereen spreekt Engels hier”. Deze zin hebben personen die naar een ander land verhuizen — om verschillende redenen — ontelbare keren gehoord. Zeker, er zijn mensen die de moeite om hun taal te leren waarderen, maar er zijn ook mensen die er niet bij stilstaan dat taal meer is dan een communicatiemiddel. Bewust of onbewust uiten die personen hun taalideologieën, “those cultural presuppositions and metalinguistic notions that name, frame and evaluate linguistic practices, linking them to the political, moral and aesthetic positions of the speakers, and to the institutions that support those positions and practices” (Gal, 2006). Het begrip “taalideologie” staat centraal in dit doctoraatsonderzoek, en meer specifiek, taalideologie in verband met de positie van de plaatselijke talen in een context van internationalisering en verspreiding van het Engels als voertaal op universiteiten over de hele wereld.

In een context van globalisering en vermindering van overheidsuitgaven voor de openbare sector, proberen universiteiten in Europa en elders nieuwe manieren te vinden om hun positie in de globale en de plaatselijke markt te verbeteren (van Splunder, 2014). Een van de manieren waarop ze dat doen is door internationaliseringsstrategieën, en meer specifiek door “English-medium instruction”, of cursussen in het Engels aan te bieden. Op deze wijze trekken universiteiten buitenlandse studenten aan die doorgaans meer betalen voor het onderwijs dan lokale studenten. Bovendien is het aantal buitenlandse studenten een van de criteria die “university ranking consultancies” gebruiken om punten te geven: hoe hoger dit aantal, hoe meer punten en dus hoe beter de positie die een universiteit bereikt op de ranglijst.

Het gebruik van het Engels lijkt echter in tegenspraak te zijn met de traditionele rol van universiteiten bij culturele reproductie, het ontstaan en de vorming van de culturele elite van een land en bij de bevordering van de plaatselijke taal en cultuur. Overheden en instellingen moeten deze soms tegenstrijdige belangen sturen en het ingewikkelde evenwicht dat ze met hun beleid creëren rechtvaardigen. In dit doctoraatsproject gaan we in op de invoering van het Engels als voertaal aan Belgische, Nederlandse en Franse universiteiten, en

meer bepaald het taalbeleid en de taalideologie die het taalbeleid rechtvaardigen, en op de spanningen die tussen verschillende belangen ontstaan. Daarom valt dit onderzoek binnen het kader van de "kritische sociolinguïstiek" (critical sociolinguistics), van Monica Heller (2002), aangezien we ernaar streven de belangen en legitimatiestrategieën te analyseren die voorstellingen van en vertogen over taal sturen.

2 Taalideologieën

Antropologen en taalkundigen vonden het begrip taalideologie niet waardevol tot de laatste twee decennia van de 20ste eeuw (Blommaert 2006). De erkenning als onafhankelijke wetenschappelijke discipline kwam er in 1979 met de publicatie van het werk van Silverstein, die de bestaande complexe en uitgebreide literatuur gebruikte als grondslag. In de loop der jaren is de literatuur gegroeid, maar vier decennia na de start van de discipline bestaat er nog geen basisliteratuur (Woolard, 1998) en is deze nog "in aanbouw" (Blommaert, 2006). Auteurs hebben bij het schrijven over taalideologieën altijd verschillende en complementaire definities gebruikt die een afspiegeling vormen van een pluraliteit van wetenschappelijke terreinen, onderzoekstradities en, daarom ook uiteenlopende prioriteiten en focus. In deze studie zien we taalideologieën als clusterconcept, als een verzamelterm voor voorstellingen die sociale en taalkundige aspecten koppelen. Ze conceptualiseren verbanden tussen taal of taalfenomenen met identiteit, esthetiek, moraliteit en epistemologie (Woolard, 1998). Als zodanig gaan taalideologieën niet alleen over talen. Bovendien bestaan ze uit meervoudige dimensies (Kroskrity, 2000):

- Het conceptualiseren van taalideologieën betekent dat taal en discours rond taal geconstrueerd wordt ten voordele van een specifieke sociale groep.
- Ze zijn meervoudig. Taalideologieën zijn gebaseerd op sociale ervaring. Verschillende sociale categorieën zorgen dus voor verschillende taalideologieën bij dezelfde socioculturele groep.
- Niet alle leden van een socioculturele groep hebben hetzelfde bewustzijnsniveau over hun taalideologieën.
- Taalideologieën verbinden taalphenomenen met sociale structuren.

Tot nu toe worden studies over taalideologieën meestal uitgevoerd in het kader van studies over postkoloniale contexten (Spitulnik 1998), het gebruik van minderheidstalen in tweetalige contexten, zoals in de VS, enz., maar er zijn weinig studies over de plaats van de lokale taal in een context van globalisering, waar de nationale taal in competitie treedt met het Engels in het hoger onderwijs. Onder de

werken gewijd aan de spanningen tussen nationale taal en de internationalisering van de universiteit kunnen we die van Van Splunder (2016), Doiz et al. (2014) en Hultgren (2014) citeren.

Hultgren et al. (2014) identificeren twee tegenstrijdige soorten ideologische vertogen in verband met de internationalisering van het hoger onderwijs en de invoering van het Engels: de culturalistische aanpak tegenover de internationalistische aanpak. De culturalistische aanpak wordt vertegenwoordigd door politieke en institutionele actoren die zich inzetten voor het beschermen van de welvaartsstaat en het culturele erfgoed van het land. Deze stroming kan ook vertegenwoordigd zijn door instellingen die zich bezighouden met het controleren en reguleren van de plaatselijke taal: de Taalunie, Instituto Cervantes, Académie Française, enz., en ook door de intellectuele elite en professionele taalkundigen. Ironisch genoeg kan deze aanpak ondersteund worden door vertegenwoordigers van beide extremen van het politieke spectrum, maar om verschillende redenen: om de natiestaat te beschermen, of om toegang voor iedereen te garanderen (Salö, 2014).

Aan de andere kant wordt de internationalistische aanpak vertegenwoordigd door die politieke en institutionele actoren voor wie de voertaal niet relevant is. Voor deze actoren is de invoering van het Engels een manier om het land competitiever te maken, wat in deze context wordt bereikt door cursussen in het Engels aan te bieden. Van Splunder (2016) conceptualiseert deze tweedeling door het voorstellen van vier ideologische "begrippenparen":

- Essentialisme vs. instrumentalisme: het idee dat er een verband is tussen taal en identiteit vs. het idee dat taal een communicatiemiddel is.
- Eentaligheid vs. tweetaligheid: het idee dat eentaligheid de norm is vs. het idee dat een maatschappij tweetalig of meertalig is, ook al is er sociale eentaligheid.
- Juist vs. communicatief taalgebruik: het geloof dat er een correct en een fout taalgebruik is vs. het geloof dat het niet uitmaakt hoe de taal gebruikt wordt zolang ze verstaanbaar is.
- Territorialiteit vs. persoonlijkheid: het idee dat taal en land verbonden zijn, vs. het idee dat iedereen zijn eigen taal op dezelfde wijze zou gebruiken.

Deze conceptualisaties zullen ons helpen om het discours rond het Engels in context te plaatsen en de legitimatiestrategieën te analyseren.

3 Engels als voertaal

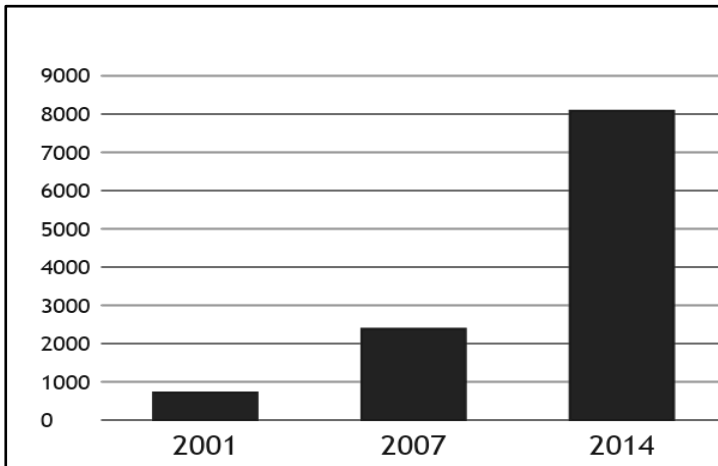
EMI-onderwijs wordt soms niet alleen beschouwd als een gelegenheid om de economische en culturele banden met de rest van de wereld te versterken, maar ook als een noodzaak omwille van het relatief kleine aantal sprekers van de lokale taal. Globalisering wordt ook gezien als een kans om het onderwijssysteem en de onderwijspraktijk te verbeteren en om universiteiten aan te passen aan de eisen van een internationale maatschappij, economie en arbeidsmarkt (Van der Wende, 1997).

De invoering van het Engels in het hoger onderwijs en andere domeinen, zoals administratie, media, muziek, enz., kan echter ook beschouwd worden als een bedreiging. Deze visie is dominant in ver-togen tegen het EMI-onderwijs (van Splunder, 2014). Het topos of gemeenplaats van dreiging (Wodak & Meyer, 2009) en oorlogsmetaforen komen heel vaak voor in het discours tegen het Engels.

De internationalisering van de universiteit is geen nieuw verschijnsel. Er zijn veel voorbeelden in de geschiedenis, maar het hedendaagse fenomeen valt op door zijn omvang (Altbach 2004). De internationale reikwijdte van universiteiten werd lange tijd gefaciliteerd door het feit dat het Latijn er de voertaal was tot in de late Middeleeuwen, wat zorgde voor een relatieve mobiliteit van professoren en studenten binnen Europa. Andere talen, zoals het Duits, het Italiaans, of het Frans werden belangrijke talen voor specifieke maatschappelijke domeinen. Het Engels werd pas na de Tweede Wereldoorlog belangrijker als een tweede taal, ten koste van het Duits, en na de val van de Berlijnse Muur ook ten koste van het Russisch in Oost-Europa (ibid.). Vandaag is het Engels wereldwijd de tweede meest gestudeerde taal, de tweede meest gesproken taal en is het de hoofdtal van een groeiend aantal wetenschappelijke tijdschriften (ibid.). Wereldwijd is meer dan de helft van alle studenten in het hoger onderwijs ingeschreven aan een universiteit van een Engelstalig land. Bovendien is het Engels de voertaal in Singapore, Ethiopia en voormalige Britse Koloniën in Afrika en is het een van de belangrijkste voertalen in India, Pakistan en Bangladesh (Albach, 2004). Meer en meer landen van buiten Kachru's Inner Circle (1992) bieden cursussen aan in het Engels om het Engels van hun studenten te verbeteren en ook om buitenlandse studenten aan te trekken die in principe geen interesse hebben om de plaatselijke taal te leren.

De volgende grafiek, gebaseerd op de studies van Maiworm en Wächter (2014), maakt duidelijk hoe sterk de toename daadwerkelijk is van Engelstalige programma's. Maiworm en Wächter maken elke 6 à 7 jaar een kwantitatieve studie van de aanwezigheid van het Engels aan Europese universiteiten, op basis van het aantal studieprogramma's dat volledig in het Engels wordt onderwezen. Zoals we hier kunnen zien was er een exponentiële toename van dergelijke programma's in de afgelopen jaren: van 725 in 2001 tot meer dan

8000 in 2014. Het land op het Europese vasteland met de meeste Engelstalige programma's was Nederland, met meer dan 1000, dat is zelfs meer dan Ierland. In België was de invoering van het Engels niet zo ver gevorderd, maar de toename is toch opmerkelijk, van 43 in 2007 tot 202 in 2012, ook al moeten we rekening houden met het aantal hoger onderwijs centra in elk land en ook de bevolkingsomvang.



Figuur 1 aantal Engelstalige programma's aan Europese universiteiten in 2001, 2007 en 2014

We kunnen echter een sterke groei van deze cijfers verwachten in de volgende studie. In Vlaanderen, bijvoorbeeld, werd er een voorontwerp van een decreet gestuurd naar de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR), waar de Minister van Onderwijs een potentiële toename van het aantal studiepunten in een andere taal dan het Nederlands voorstelde. De VLOR vond dat "in het kader van een versterkte internationalisering, het stimuleren van de mobiliteit en het ontwikkelen van interculturele competenties ... een belangrijke maatregel" is. Zoals we van een taalbewust gebied konden verwachten, lieten de reacties niet lang op zich wachten: er was een pingpongspel van artikelen in de kranten tussen voorstanders en tegenstanders van deze toename.

4 Methodologie

Het is niet de eerste keer dat ik onderzoek doe over dit thema. Tijdens mijn masterstudies aan de UCLouvain in 2018 werkte ik als stagiair voor een van mijn toekomstige promotors bij het Centrum

Valibel – discours en variatie, om de invoering van het Engels te bestuderen aan universiteiten in Spanje, Portugal en Slovenië, en ook om taalideologieën aan de UCLouvain te bestuderen (Lourenzo Quatra 2018). In het kader van dit laatste onderzoeksthema ontwierp ik een enquête die ik afnam bij studenten in verschillende faculteiten, en van verschillende niveaus, status, etc. Ook nam ik interviews af bij professoren.

Een van de uitkomsten van deze studie was dat studenten de invoering van het Engels niet problematiseren: over het algemeen zien ze alleen voordelen en denken ze dat meer studiepunten in het Engels goed zijn voor hun toekomstige loopbaan en ook voor de universiteit. Bij de studenten is het verzet tegen EMI gering en beperkt tot sommige faculteiten. Professoren blijken een meer terughoudende positie in te nemen: meer Engels gebruiken in het onderwijs is goed om studenten beter te kunnen voorbereiden op hun carrière, maar het moet gecontroleerd gebeuren.

Alle deelnemers aan mijn enquête aan de UCL bleken geïnternaliseerd te hebben dat de verengelsing een onvermijdelijk verschijnsel is en zelfs wenselijk is om een betere job te kunnen vinden. Opmerkelijk: toen hen werd voorgesteld om ook vakken in het Nederlands aan te bieden, aangezien Vlaanderen en Brussel de economische motoren van dit gebied zijn, antwoordden sommigen dat je het gebruik van het Nederlands niet mag opleggen. Nederlandstalige vakken werden als een dwang ervaren, het Engels als een behoefte.

Deze studies hielpen met het ontwerpen van de onderzoeksvragen van ons project. Eens de taalideologieën van studenten geanalyseerd zijn, moeten we ons naar andere groepen in de samenleving richten om taalideologieën beter te kunnen bestuderen: politieke vertegenwoordigers, universiteitsbesturen, studentenverenigingen, maatschappelijke organisaties en bedrijfsfederaties.

Ik ga een vergelijkende analyse uitvoeren van de Nederlandstalige en Franstalige contexten in België: het belang van nationalisme, de waarde van het Frans en het Nederlands in het globale taalsysteem en de verspreiding van het Engels als voertaal in het hoger onderwijs. Aangezien deze problematiek niet beperkt is tot België of Nederland, maar een wereldwijd verschijnsel is, is het belangrijk om naar het grotere geheel te kijken. Er bestaan een aantal studies over het toenemende gebruik van het Engels in het hoger onderwijs in landen waar het Engels een aanzienlijke aanwezigheid heeft, zoals Scandinavië, maar deze studies hebben een hoofdzakelijk kwantitatieve insteek.

Hoewel het juist is dat er studies bestaan over taalattitudes en praktijken (bijvoorbeeld Hellekjær, 2005; Jensen & Thøgersen, 2011), zoals de zogenoemde “parallel use”, namelijk in Zweden, is er weinig

kennis over de manier waarop de invoering van het Engels gerechtvaardigd en bestreden wordt, of hoe de plaatselijke taal in het onderwijs beschouwd wordt tegenover het Engels. Soortgelijke studies beginnen nu echter te verschijnen, namelijk met betrekking tot Estland (Soler-Carbonell, 2014), en zelfs België en Finland (van Splunder 2016). Er is echter een gebrek aan transnationale studies dichtbij het centrum van de Europese ruimte van hoger onderwijs, die een antwoord geven op de volgende vragen: Welke taalideologieën worden gemobiliseerd om een specifiek taalbeleid te rechtvaardigen?

- Welke taalideologieën slagen erin om dominant te worden en door welke discursieve strategieën gebeurt dit?

Daarom ga ik naast België ook Nederland en Frankrijk analyseren, niet alleen vanwege de taal die er gesproken wordt (die meer gesproken worden dan het Ests of het Zweeds), maar ook omwille van hun economische, sociale en geografische kenmerken. Om dat te kunnen doen zal een corpus van teksten samengesteld worden. Dat corpus bestaat uit individuele wetteksten, parlementaire debatten over hoger onderwijs, universitaire reglementen, maar ook interviews met een grote selectie van relevante maatschappelijke actoren. Dat laatste is nieuw: andere studies houden alleen maar rekening met universiteitsstudenten of personeel, en focussen op taalattitudes. Bovendien zal ik ook andere documenten analyseren, zoals partijprogramma's en manifesten, die speciale aandacht krijgen vanwege hun per definitie ideologisch karakter.

5 Voorbeeld van analyse

Zoals eerder gezegd, zal ik Wodaks en Meyers Discourse Historical Approach gebruiken (2009). Deze methode werd in het verleden al gebruikt in studies over meertaligheid in de Europese Unie en over nationalisme en populisme in Oostenrijk (Forchtner et al, 2013). In deze methode, die uit 8 specifieke stappen bestaat, krijgen de discursieve strategie van argumentatie en topoi een centrale positie bij het blootleggen van ongelijke machtsverhoudingen.

Bij wijze van voorbeeld presenteer ik hier een tekst die ik zelf analyseerde tijdens mijn onderzoek, in dit geval het partijprogramma van de Belgische Vlaams-nationale partij N-VA voor de regionale verkiezingen van 2019. In het 94 pagina's tellende programma gaan we rechtstreeks naar de afdeling "Onderwijs" en dan naar "Hoger Onderwijs". Dan kiezen we de centrale paragrafen van onze analyse op basis van sleutelwoorden en -zinnen zoals: "buitenlandse studenten", of "Nederlands als wetenschapstaal". Vervolgens kijken we naar:

- a. De macrostructuur van de tekst: het soort tekst, de structuur, hoeveel pagina's, de positie van onze paragraaf in het document, door wie de tekst geschreven werd, etc.

- b. De microstructuur: discursieve strategieën zoals benoeming, omissies, argumentatie, etc.
- c. Een van de fundamentele punten van deze methode is dat intertekstualiteit en interdiscursiviteit, hoe teksten en vertogen met andere teksten en vertogen verbonden zijn, een centrale rol spelen. Dit betekent dat we ook naar de volgende elementen moeten kijken als we dit onderwerp willen begrijpen:
 - Rest van het programma: met welke kenmerken beschrijven ze het Nederlands, bijvoorbeeld.
 - Andere programma's van N-VA: zo zien we dat terwijl ze in 2009 uitdrukkelijk tegen de verengelsing waren, in 2012 "verengelsing" of "Engels" niet noemden en enkel focusten op de rol van het Nederlands in het onderwijs.
 - Programma's van andere partijen: welke positie nemen ze in, welke verschillen zijn er, hoe beschrijven ze het Nederlands, welke rol speelt het voor hen in de maatschappij, enz.
 - Taalbeleid van Vlaanderen: we gaan na of er een hiërarchisering van talen is, wat de doelstellingen zijn en de middelen om ze te bereiken.
 - Historische, sociale en economische contexten:
 - Taalgeschiedenis: is de lokale taal altijd officieel geweest? Waren er andere dominante talen in de administratie? Heeft de lokale taal een belangrijke rol gehad bij het ontwerpen van de natie? Wordt de lokale taal beschouwd als een centraal kenmerk van de identiteit?
 - Globalisering: we moeten nagaan hoe de geselecteerde landen ermee omgaan, hoe andere landen in het gebied omgaan met meertaligheid, of er een competitie is tussen landen om meer studenten aan te trekken, etc.
 - Europese ruimte van hoger onderwijs en de Verklaring van Bologna: de toename van anderstalige programma's, de uitvoering, de debatten, enz.
 - Toename van nationalisme: deze gaat normaal gepaard met een focus op de lokale taal en een afwijzing van andere talen, lokale minderheidstalen of talen van andere staten, etc.

6 Sociale impact

Ik geloof dat dit onderzoek een grote sociale impact zal hebben. Er wordt soms vergeten dat taalbeleid een overheidsbeleid is en het, als zodanig, verstrekkende gevolgen heeft voor onderwijscentra, be-

drijven, uitgevers en individuen. Ouders moeten bijvoorbeeld beslissen of hun kinderen een vreemde taal moeten leren en welke taal. Het komt ook voor dat personen de waarde van hun taalrepertoire zien toenemen of dalen afhankelijk van het geldende taalbeleid. Voor overheidsbeleid in het algemeen geldt ook dat het belangrijk is om te begrijpen hoe dit beleid wordt opgevat, uitgevoerd, bestreden en gerechtvaardigd.

Wat belangrijker is: er is een toenemende discussie binnen en buiten officiële instellingen over de kernpunten en gevolgen van EMI-onderwijs. Het is geen puur academisch debat dat enkel gevoerd wordt op universiteiten, maar het wordt ook gevoerd in de brede maatschappij. Het bewijs daarvan zien we bijna elke dag in gepubliceerde artikels in de krant over de aanwezigheid van het Engels in het onderwijs, over de taalvaardigheid onder jongeren, over de ontoereikende kennis van het Nederlands rond Brussel, over leenwoorden, etc.

Uiteindelijk, en meer in het algemeen, geloof ik dat het begrijpen van taalbeleid en taalideologieën wezenlijk is voor sociale rechtvaardigheid en democratie: conflicten rond taal, zoals we gezegd hebben, gaan zelden alleen over taal en maskeren onderliggende problemen en bredere socio-economische kwesties. Zich bewust zijn van taalideologieën is een eerste stap om meer te weten te komen over manieren waarop sociale ongelijkheid zich kan reproduceren en dit kan hopelijk helpen om deze ongelijkheid te verminderen.

Geraadpleegde literatuur

- Altbach, P. (2004). Globalisation and the university: myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 3-25.
- Blommaert, J. (2006). Language ideology. In B. Keith (Ed.) *Encyclopedia of language & linguistics*. Boston: Elsevier, 510-522.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dimova, S.; Hultgren, A. K.; Jensen C. (2015). *English-Medium Instruction in European Higher Education: English in Europe* 3:19-42. Boston/Berlin: Mouton de Gruyter.
- Doiz A.; Lasagabaster, D.; Sierra Plo, J.M. (2014). What does "international university" mean at a European bilingual university? The role of languages and culture. *Language Awareness* 23:172-186.
- Forchtner, B., Krzyzanowski, M., & Wodak, R. (2013). Mediatization, right-wing populism, and political campaigning: the case of the Austrian Freedom Party. In A. Tolson, & M. Ekström (Eds.), *Media talk and political elections in Europe and America*. London: Palgrave Macmillan 205-228.

- Gal, S. (2006) Contradictions of standard language in Europe: Implications for the study of publics and practices." 2006. *Social Anthropology* 14:2:163-181.
- Hellekjær, G. O. (2005). The acid test: Does upper secondary EFL instruction effectively prepare Norwegian students for the reading of English textbooks at colleges and universities? PhD thesis, Universitetet of Oslo.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier.
- Hultgren, A.K.; Gregersen F.; Thøgersen, J. (2014). *English in Nordic Universities: Ideologies and practices*. Amsterdam, John Benjamins.
- Irvine, J.T. (2012). Language Ideology. Oxford Bibliographies, available online at <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199766567/obo-9780199766567-0012.xml#obo-9780199766567-0012-bibItem-0008> [last accessed 26-02-2020].
- Jensen, C.; Thøgersen, J. (2011). Danish university lecturers' attitudes towards English as the medium of instruction. *Iberica* 22: 13-33.
- Kachru, B. (1992). *The Other Tongue: English across cultures*. University of Illinois Press.
- Hultgren, A. K.; Jensen C. (2015). *English-Medium Instruction in European Higher Education: English in Europe* 3:19-42. Boston/Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lourenzo Quatra, P. (2018). L'anglais comme langue d'enseignement à l'université en Europe et à L'UCLouvain. Traineeship research.
- Mortensen, J.; Haberland, H. (2012) English – the new Latin of academia? Danish universities as a case. *International Journal of the Sociology of Language* 216: 175-197.
- Salö, L. (2014). Language ideology and shifting representations of linguistic threats: A Bourdieusian re-reading of the conceptual history of domain loss in Sweden's field of language planning. In Hultgren, A.K.; Gregersen F.; Thøgersen, J. (2014) *English in Nordic Universities: Ideologies and practices*. Amsterdam, John Benjamins, 83-110.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In R. Clyne, W. Hanks & C. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasession on linguistic units and levels* (pp. 193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society, 193-247.
- Soler-Carbonell, J. (2014). University language policies and language choice among Ph.D. Graduates in Estonia: the (unbalanced) interplay between English and Estonian. *Multilingua, Journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication* 33: 413-436.

- Thøgersen, J.; Airey, J. (2011). Lecturing undergraduate science in Danish and in English: A comparison of speaking rate and rhetorical style. *English for Specific Purposes* 30: 209–221.
- Van Splunder, F. (2016). Language ideologies regarding English-Medium instruction in European higher education: insights from Flanders and Finland. In Barakos, E. [edit.]; et al. *Discursive approaches to language policy*. London: Palgrave Macmillan, 205-230.
- Van Splunder, F. (2014). Negotiating Multilingualism in Flemish Higher Education. In J.W. Unger, M. Krzyżanowski & R. Wodak (Eds.). *Multilingual Encounters in Europe's Institutional Spaces: Advances in Sociolinguistics* (pp. 221–242). London: Bloomsbury Academic.
- Van der Wende, M. (1997). Missing Links: the relationship between national policies for internationalization and those for higher education in general. In T. Kälvenmark, & M. v. Wende, *National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe*. Stockholm: National Agency for Higher Education, 10-39.
- Wächter, B., & Maiworm, F. (2014). *English-Taught Programmes in European Higher Education: The Picture in 2014* Report for the Academic Cooperation Association. Bruxelles, Bonn: Lemmens.
- Wodak, R.; Meyer, M. (2009). *Methods of critical discourse analysis*. Los Angeles: SAGE.
- Woolard, K., & Schieffelin, B. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology* 23, 55-82.
- Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory*. New York: Oxford University Press, 3-47.

••••



Overzichtsfoto van Paramaribo

GESCHIEDENIS VAN TAALONDERZOEK IN SURINAME; VAN KOLONIAAL NAAR ONAFHANKELIJK?

WELMOED DE BOER, ANTON DE KOM UNIVERSITEIT VAN SURINAME



De geschiedenis van Surinaams taalonderzoek weerspiegelt de internationale taalwetenschappelijke en sociaalpolitieke ontwikkelingen die hun weerslag hebben gehad op Suriname. Na ruim drie eeuwen koloniaal taalbeleid, ontstond vanaf de jaren 50 een streven naar taalemancipatie van het Sranantongo, en in de decennia erna van het Sarnami en Surinaam-Javaans. Deze periode viel samen met de ontwikkeling van de sociolinguïstiek, die volgde op de ontwikkeling van het structuralisme van De Saussure en *linguistic relativity* van de linguïstisch antropoloog Franz Boas, in de eerste helft van de twintigste eeuw. Met de opkomst van politieke autonomiebewegingen in de na-oorlogse koloniën, ontstond er een samenhang: de genoemde taalwetenschappelijke inzichten betekenden de erkenning van de gelijkwaardigheid van talen. Er werd dus taalwetenschappelijk afgerekend met superioriteitsideeën over Europese talen. Dit sloot aan op het streven naar dekolonisatie, dat in Suriname een taalemancipatorische dimensie kreeg.

Ideeën over de inferioriteit van talen als Sranantongo, hadden echter diep wortelgeschoten, ook bij de sprekers zelf. Zij hadden Nederlands geleerd, tegen een hoge prijs: het minachten van de eigen taal (Eersel 2012). Tot nu toe zingen deze ideeën nog een toontje mee in meertalig Suriname. Beide denkrichtingen zijn blijven bestaan in Suriname, het streven naar 'beschaafd Nederlands' en de taalemancipatorisch georiënteerde denkrichting. Tussen deze twee tegenpolen bevindt zich variatie, als in een continuüm. Dit continuüm lijkt op dat van het Surinaams-Nederlands, dat ook wel wordt voorgesteld als twee extremen: aan het ene eind een Nederlands dat op de standaard in Europa lijkt, aan het andere een Nederlands dat op het Sranantongo of een andere Surinaamse thuistaal lijkt (Gobardhan 2001; Charry, Muysken & Koefoed 1983). De taalemancipatorisch georiënteerden hebben een hogere tolerantie ten opzichte van sterk Surinaams gekleurd Nederlands. Daartegenover staan taaldeskundigen en linguïsten die een Nederlands waarderen dat zo veel mogelijk de standaardtaalregels van Europa volgt. Deze twee denkrichtingen en de variatie die ertussen in zit, zijn tot heden zichtbaar in de taalgeschiedenis van Suriname.

Op basis van de geschiedenis van meer dan zeventig jaar modern taalwetenschappelijk onderzoek in Suriname, zoek ik in dit essay een

antwoord op de vraag: Welke ontwikkelingsfasen heeft het taalwetenschappelijk onderzoek doorgemaakt in Suriname?

Deze hoofdvraag roept twee ondersteunende vragen op die in het antwoord de dimensie verschaffen waar ik naar zoek: een chronologische lijn met parallellen die relaties leggen tussen meerdere ontwikkelingen op sociohistorisch en taalwetenschappelijk vlak.

De eerste luidt: Op welke wijze is de evolutie van de algemene taalwetenschappelijke inzichten terug te vinden in de talenbestudering van Suriname?

Het antwoord op deze deelvraag plaatst het onderzoek naar Surinaamse talen in een breder kader van internationale ontwikkelingen binnen de taalwetenschap. Dit biedt vanuit de taalkunde een historisch perspectief op de weg die Surinames taalonderzoek heeft afgelegd. Surinames taalgeschiedenis toont hoe de theoretische kaders van de (socio)linguïstiek van invloed zijn geweest.

Hieruit volgt de tweede deelvraag: Op welke wijze valt de ontwikkeling van Surinaams taalonderzoek samen met sociohistorische ontwikkelingen in de wereld?

De toepassing van het taalwetenschappelijk inzicht van de inherente gelijkwaardigheid van talen valt samen met het ontstaan van de naoorlogse autonomiebewegingen. Dit zijn de politieke bewegingen die na de Tweede Wereldoorlog tot de onafhankelijkheid van een reeks gekoloniseerde landen hebben geleid. Inzichten over de gelijkwaardigheid van Surinames onderdrukte taalgoed, vonden aansluiting bij het politieke streven naar onafhankelijkheid.

De vastlegging van de ontwikkelingsfasen van het onderzoek naar Surinaamse talen in Suriname toont een duidelijk beeld van deze 'chemische reacties'. Het antwoord op de hoofdvraag bestaat uit het presenteren van een globale chronologische tijdlijn waarin de fasen van de taalonderzoeksgeschiedenis worden geplaatst naast de sociohistorische ontwikkelingen en de groei van taalwetenschappelijke inzichten.

Onderzoeksdoel

Een chronologische ontwikkelingslijn beschrijven van taalonderzoek in Suriname die aanknopingspunten biedt voor onderzoek vanuit meerdere vakdisciplines. Dit doet deze tijdlijn door binnen elke van vijf globale perioden de fase van taalwetenschappelijke inzichten en sociohistorische ontwikkelingen en hun relatie met Surinames taalonderzoek tonen.

Relevantie

De multidisciplinaire benadering van dit beschrijvend en explorerend onderzoek biedt aansluiting voor onderzoeken binnen de betrokken

vakdisciplines, met name de geschiedkunde, sociolinguïstiek en onderwijs georiënteerd onderzoek naar meertaligheid. Meertaligheid is met name een dringend onderzoeksthema in de onderwijskunde, pedagogiek en de talenopleidingen van Suriname. Een sociolinguïstisch en sociohistorisch overzicht van de ontwikkeling van Surinames taalonderzoek, biedt een theoretische basis die nog niet in een overzicht is geformuleerd. Hiermee bouwt dit essay voort op het dissertatieonderzoek van Lila Gobardhan (2001), dat aantoonde hoe de ontwikkeling van het onderwijs in de Nederlandse taal – hoe dan ook – heeft geleid tot vooruitgang voor Suriname. Gobardhans werk toont hoe diep de wortel van de taalonderwijsproblematiek van Suriname ligt en hoe bij de vroegste kolonisatie de basis werd gelegd voor een meervoudige diglossie.

Ondanks taalonderzoeksresultaten die sinds de jaren 50 aantonen dat er een meertalige benadering nodig is, heeft Surinames taalvariatie geen plek in het Surinaams onderwijs (Charry e.a. 1983; Gobardhan 2001). De eentalige onderwijsbenadering in Suriname levert complexe onderwijsproblemen op voor meertalige leerlingen. Een sociohistorisch overzicht gerelateerd aan de ontwikkeling van taalonderzoek biedt een kader voor verdieping van inzicht in deze tegenstelde feiten: meertaligheidsproblematiek en vooruitgang door beheersing van de instructietaal, het Nederlands. Daarmee dit essay ondersteunend voor ontwerpend onderzoek voor onderwijsoplossingen met betrekking tot meertalige leerlingen. Zulk onderzoek wordt in Suriname momenteel vooral gedaan door studenten van verschillende vakdisciplines aan zowel de Anton de Kom Universiteit van Suriname als het IOL.

Ook bouwt dit essay voort op mijn vorige explorerende onderzoek, dat zocht naar de plek van Surinaamse taalemancipatie in een breder taalwetenschappelijk en sociohistorisch wereldkader (De Boer 2019). Die onderzoekspaper (De Boer 2019) focuste op de autonomiebewegingen van de jaren 50. Dit nieuwe, beschrijvende onderzoek biedt ook een theoretische achtergrond voor de theoretische discussie die wordt gevoerd over de convergentie en divergentie van taalstructuren in meertalige ecologieën. Daarmee sluit het aan op synchrone taalonderzoeken die gepubliceerd zijn in *Boundaries and Bridges* (Yakpo & Muysken 2017) en *In and out of Suriname* (Carlin, Migge, Léglise & Tjon Sie Fat 2015).

Onderzoeksbenadering

Behalve beschrijvend is het onderzoek explorerend van aard waarmee het sociohistorische aanknopingspunten biedt in een sociolinguïstisch kader voor verder onderzoek vanuit verschillende vakdisciplines. Naast de verderop in deze paragraaf genoemde taalonderzoeken, neem ik mijn eigen ervaringen als taalkundige en redacteur

op vrijwel elk niveau in Suriname mee. Daarbij verkeer ik in de huidige omstandigheid dat ik in het tijdvak van de beginjaren 90 ben begonnen als taalonderzoeker. Dat was de periode waarin de taalonderzoekers van de jaren 60/70/80 deels nog actief waren. Daarnaast neem ik momenteel ook deel aan de actuele ontwikkelingen op taalkundig gebied in Suriname. Hierdoor heb ik als taalonderzoeker zowel een overzicht op als inzicht in de huidige ontwikkelingen op taalonderzoeksvlak in Suriname.

Dit onderzoek is gebaseerd op een aantal taalkundige werken, die te beschouwen zijn als standaardwerken voor talen in Suriname. Eerst is een chronologie uitgezet op basis van historische werken. Daarna is de sociohistorische dimensie verder ingevuld op basis van taalonderzoekbundels over Suriname.

De belangrijkste historische basis voor het mijn onderzoek is het werk van Lila Gobardhan (2001). Tot nu toe is het proefschrift van Gobardhan (2001) de enige uitgebreide bron in zijn soort over de taalonderwijs geschiedenis van Suriname. Haar onderzoek, gedaan in de jaren 90, belicht de Surinaamse taal- en onderwijssituatie vanaf het begin van de kolonie in 1667 tot de Onafhankelijkheid in 1975. De perioden waarin zij haar werk heeft ingedeeld, hebben een gedeeltelijk houvast geboden voor mijn chronologische ontwikkelingslijn: de tijdvakken 1667-1863; 1863-1917; 1917-1939; 1939-1948; 1948-1975. In dit onderzoek belicht ik ook de periode na 1975 tot heden.

De focus van Gobardhans werk ligt op de onderwijsgeschiedenis gerelateerd aan het Nederlands als instructietaal, deels bekeken vanuit taalpolitiek opzicht. Begrippen als diglossie, meertaligheid en taalbeleid zijn ook in haar werk een centraal gegeven, aangezien die sinds 1667 een rol spelen in de Surinaamse taalgeschiedenis. Die begrippen zijn een constante in de Surinaamse taalgeschiedenis, en daarmee ook in de geschiedenis van het onderzoek naar Surinaamse talen.

Voor de historische basis van de tijdlijn zijn ook de werken van Rijsen e.a. (2013) en Abrahams (2011) geraadpleegd. Rijsen e.a. (2013) geeft op basis van interviews met tijdgenoten een beeld van grondlegger van de taalemanipatie in de jaren 40: Papa Koenders. Abrahams (2011) heeft een biografisch werk geschreven over dichter/politicus Robin 'Dobru'Ravales.

Het eerste deel van de chronologische tijdlijn ontwikkeld tot 1975, met behulp van Gobardhans taalhistorisch onderzoek (2001), onderbouw ik aan de hand van onderzoeksbundels over Surinaamse talen: *De Talen van Suriname* (Charry, Muysken en Koefoed/red. 1983) en *The Atlas of the Languages of Suriname* (Carlin en Arends/red. 2002). Voor het tweede deel, na 1975 tot heden, heb ik ook recente werken geraadpleegd: *In and out of Suriname* (Carlin, Léglise, Migge en Tjon

Sie Fat 2015) en *Boundaries and Bridges* (Yakpo en Muysken/red. 2017).

Al deze werken samen zijn verspreid over tijdsvakken verschenen die globaal de ontwikkeling van het taalonderzoek weerspiegelen. Het werk van Charry e.a. (1983) vertegenwoordigt onderzoeken uit de jaren 70 en 80, maar ook van de jaren 50, zoals het artikel over Surinaams-Nederlands van Essed-Fruin.

Overige werken die zijn geraadpleegd ter ondersteuning van de tijdslijn zijn losse artikelen en werken over de Surinaamse taalsituatie en de afzonderlijke talen van Suriname. (Bijvoorbeeld: De Boer 1998; Damsteegt 2002; Marhé 1985; Baldewsingh 2019; De Bies 2008 Eersel 1985-2001).

Wat betreft het beeld van de sociohistorische ontwikkelingen die dominant van invloed waren in Suriname op de taalkunde, weerspiegelt dit onderzoek delen van mijn eerder explorerend onderzoek. Daarin wordt de relatie tussen de Surinaamse en Friese taalbeweging eveneens in een breder taalwetenschappelijk en sociohistorisch kader geplaatst (De Boer 2019).

Van taalonderdrukking naar taalemanicipatie

In 1667 werden Nederlanders – voornamelijk Zeeuwen – de eigenaren van de kolonie Suriname. Hiermee werd het Nederlands in wording de officiële taal van Suriname. Maar het waren de Europeanen gezamenlijk die de basis legden voor een meervoudige diglossie die niet meer zou verdwijnen. Sinds het begin van de kolonie zijn de taalverhoudingen complex, met groepen mensen die dagelijks meerdere talen nodig hadden. Deze verhoudingen zijn globaal blijven bestaan. Sommige etnische bepaalde talen verdwenen, zoals het Portugees en Spaans van de sefardische Joden (De Boer 2020; Gobardhan 2001; zie ook: Van Donselaar 1977). Andere talen werden in de loop der geschiedenis toegevoegd, zoals eind negentiend eeuw het Sarnami en het Surinaams-Javaans. Deze talen werden geplaatst in de bestaande diglossische taalverhoudingen. Vanaf 1876 kreeg de meertaligheid in Suriname een massale dimensie. Met de leerplicht moesten grote groepen kinderen van voormalige slaafgemaakten en Aziatische contractanten het Nederlands op school leren, omdat het – toen al – de enige officiële instructietaal was (zie Gobardhan 1993; 2001; Charry e.a. 1983). Na grofweg een kwart eeuw Nederlands op school spraken veel Creolen naast het Sranantongo een aardig mondje Nederlands, maar dat leidde er niet toe, dat het spoedig de thuistaal van grote groepen mensen werd. Eentalige groepen die voortkwamen uit de contractmigratie uit Brits- en Nederlands-Indië groeiden in etappes uit tot meertalige groepen; eerst tweetalig via de lingua franca Sranan, daarna drietalig door het Nederlands (zie Gobardhan 1993; 2001; Marhé 1986; De Boer 2019). De mate van

taalbeheersing van het Nederlands en Sranantongo varieerde toen, net als nu.

Met name in de achttiende en negentiende eeuw, heerste de wereldwijde idee ook in Suriname dat creooltalen en andere 'primitieve'talen in de koloniën inferieur waren. Gouverneur Cornelis van Aerssen van Sommelsdijck, die in de tweede helft van de zeventiende eeuw gouverneur van Suriname was, deed onderzoek naar het gebruik van de inheemse flora en fauna, en die onder hun inheemse namen optekende (Gobardhan 2001). Dit was de tijd waarin het Standaardnederlands ontwikkeld werd en het Frans een veel gebruikte elitetaal was. Het Latijn werd al niet meer beschouwd als enige toegangstaal tot cultuur en wetenschap (Frijhoff 2010; Van der Sijs 2009). In de achttiende eeuw, de eeuw van de Verlichting waarin de kolonie tot bloei kwam, ontwikkelden filosofen als Jean-Jacques Rousseau en Étienne Bonnot de Condillac de theorie dat de oorsprong van taal ligt in dierengeluiden en dus niet door God geschonken is. Rousseau schreef halverwege de achttiende eeuw dat bij volken in warmere streken de 'passie' van dierengeschiedenis meer naar voren zou komen omdat ze dichterbij de natuur zouden staan (Allan 2013). Er ontstonden ideeën over de evolutie van talen en culturen, met een stratificatie waarin talen van 'primitieve volken', zoals het 'Neger-Engelsch', onderaan de evolutionaire ladder werden ingedeeld. In de negentiende eeuw koppelde Charles Darwin als een van de eersten aan de evolutie van de menselijke geest. Deze theorieën zouden tot de twintigste eeuw standhouden. In 1863 werd de slavernij afgeschaft. Tot die tijd beperkten publicaties over het 'Neger-Engelsch' zich tot lesboekjes en bijbelvertalingen omdat de Evangelische Broeder Gemeente de kinderen van de tot slaaf gemaakten onderwijs gaven. Het Nederlands was verboden voor tot slaaf gemaakten. In 1876 werd het Nederlands verplicht, op basis van dezelfde ideeën over de superioriteit van die taal ten opzichte van niet-Europese talen (Gobardhan 2001; Charry e.a. 1983).

In de eerste helft van de twintigste eeuw ontstond het structuralisme van Ferdinand de Saussure en de theorievorming van Sapir-Whorf over taal en wereldbeeld, die tot het inzicht leidden dat talen als entiteiten gelijkwaardig zijn (Allan 2013; De Saussure 1916). Het structuralisme bleef de dominante stroming tussen 1920 en 1960 (Mühlhäuser 1986).

Franz Boas (1858-1942), een grondlegger van de Amerikaanse moderne antropologische taalkunde, merkte op dat de inheemse talen niet binnen de bekende beschrijvingskaders pasten en allerminst 'primitief' waren. In zijn theorie over *linguistic relativity* toonde hij dat niet elke taal te beschrijven is volgens de tot dan toe geldende

grammaticale categorieën die toepasbaar zijn op West-Europese talen. Boas wilde preconcepties vermijden en iedere taal volgens een eigen kader bestuderen (Campbell 2008). Behalve het uitgeven van Surinaamse lesboekjes, werd er vermoedelijk weinig aan taalonderzoek gedaan, gezien Hellinga's opmerkingen over dilettanten op taalgebied. In 1939 volgde de eerste publicatie over Surinaams-Nederlands, in een vakblad door de heer Schoonhoven (Gobardhan 2001).

In de jaren 50 van de twintigste eeuw begonnen deze internationale taalwetenschappelijke inzichten over de gelijkwaardigheid van talen door te dringen tot delen van de intellectuele elite van Suriname (De Boer 2019; Gobardhan 2001). Die vonden een vruchtbare voedingsbodem in de na-oorlogse autonomiebewegingen die leidden tot de onafhankelijkheid van een reeks koloniën (De Boer 2019; Gobardhan 2001). Dit was de periode dat theorievorming van Noam Chomsky over het aangeboren menselijk taalvermogen over de revolutie teweegbracht in de taalkunde, eind jaren 50. Deze theorievorming, en de daaruit ontwikkelde generatieve grammatica, legde de focus op universaliteit van het verschijnsel taal.

De vroegste taalemanipatie in Suriname draaide om het Sranan-tongo, met als grondlegger 'Papa Koenders' (Rijssen e.a. 2013; Gobardhan 2001; De Boer 2019). Surinaamse taalvariatie van het Nederlands heeft wortelgeschoten als identiteitsduider ten opzichte van het Nederlands taalgebruik in Europa. Ook al werd de beheersing van de Nederlandse taal aanvankelijk afgedwongen via het Nederlandstalige onderwijs in Suriname (zie Eersel 2012; 1985-2001; Gobardhan 2001; Charry e.a. 1983). In de taalkunde ontstond theorievorming over de relatie tussen taal en sociale groepen die zou leiden tot de ontwikkeling van de sociolinguïstiek als aparte vakdiscipline, met als belangrijkste namen Charles Ferguson, die het begrip diglossie ontwikkelde, en William Labov en Joshua Fishman die de sociolinguïstische theorie verder uitwerkten (zie bijv. Allan 2013). De ontwikkeling van sociolinguïstische theorievorming bood ook in Suriname een voedingsbodem voor taalemanipatie.

Eind jaren 40 werd neerlandicus/hoogleraar Wytze Hellinga zo'n zeventig jaar geleden met een taalkundig team naar Suriname voor een onderzoek naar de onderwijsproblematiek. Zijn conclusie dat er een meertalige onderwijsbenadering nodig was, die bovendien aandacht besteedde aan Surinaams-Nederlandse taalvariatie, nam het Surinaamse bewind hem niet in dank af. Het was de tijd van Sticusa, de Stichting Culturele Samenwerking, die eerder gericht was op vernederlandsing van Suriname dan primair op de ontwikkeling van Surinaamse talen en culturen. Hellinga maakte in 1948 deel uit van het Sticusa-bestuur, toen de stichting pas was opgericht (De Boer 2019; Gobardhan 2001; zie ook: Essed-Fruin 1956 in Charry e.a. 1983).

Hellinga concludeerde in de jaren 50 dat er een Surinaams-Nederlands (SN) was ontstaan waar het lokale onderwijs niet meer omheen kon (zie Gobardhan 1993; 2001, Berends 2016¹⁰; De Boer 2019).

Vanaf de jaren 50 krijgt ook Surinaams-Nederlands hier en daar erkenning, bijvoorbeeld in een hertaling naar Surinaams-Nederlands, door Lou Lichtveld onder zijn pseudoniem van Albert Helman, van het theaterwerk *Green Pastures* van de Noordamerikaanse schrijver Marc Conelly (Gobardhan 2001; 1993: 153; zie ook: De Boer 2019). Hoewel Lichtveld tussen 1949 en 1951 minister van Onderwijs was, werd die erkenning van het SN niet in beleid omgezet. Ook onder onderwijsminister en neerlandicus Hein Eersel, die wel voor de Surinaamse talen pleitte, bleef het beleid rond het Nederlands voornamelijk gericht op A(B)N (Gobardhan 2001; Eersel 1985-2001).

Taalonderzoek na de onafhankelijkheid

Na de jaren 50 blijft de luide echo van de taalemancipatorische beweging duidelijk hangen.

In de jaren 60 en 70, de jaren van het Statuut waarin Suriname meer autonomie kreeg, richtte Suriname zijn eigen taal- en cultuurstudies op, zoals de Stichting Taalonderzoek in Suriname, die het in 1962 opgerichte Taalbureau beheerde, en de Stichting Volkslectuur Suriname (Gobardhan 2001). Dit waren ook de jaren waarin de sociolinguïstische theorievorming verder werd uitgewerkt (Allan 2013).

De Anton de Kom Universiteit van Suriname startte met Nederlandse verdragsgelden die Suriname kreeg bij de Onafhankelijkheid in 1975, in 1977 het onderzoeksproject *Taal en taalgedrag als functie de multilinguale samenleving*. Na de Decembermoorden in 1982 werd dit stopgezet, omdat Nederland de betaling van ontwikkelingsgelden had stopgezet. Het project werd deels overgenomen door de nieuwe afdeling Cultuurstudies. Verschillende taalkundige en culturele publicaties waren hiervan het resultaat, zoals woordenlijsten, uitgaven van traditionele verhalen en wetenschappelijke artikelen.¹¹ Ook werd in die tijd het Instituut voor Taalonderzoek en Taalontwikkeling (IvTeT) opgericht, dat in de jaren 90 is doodgebloed.

¹⁰ Masterscriptie bij de masteropleiding Nederlands aan het Surinaamse Institute for Graduation Studies and Research. Deze scriptie heeft de scriptieprijs van het Algemeen Nederlands Verbond gewonnen in 2016.

¹¹ De afdeling Cultuurstudies publiceerde bijvoorbeeld Javaanse Kantlylverhalen, legde de basis voor het surinaams-Javaans woordenboek van Hein Vrugink, gaf de bundel inheemse liederen *Orino* uit en taalkundigen in dienst van de afdeling publiceerden onderzoeksartikelen (zie bijv. tijdschriften van OSO, De Boer 1998, etc.).

Ook de door Nederland gefinancierde publicatie *De Talen van Suriname* (1983), onder redactie van Charry, Muysken & Koefoed, valt onder de noemer Surinaams taalonderzoek. Deze bundel bestaat uit onderzoeken naar Surinaamse talen, deels gedaan door Surinamers die toen in Nederland studeerden en taalkundigen die in Suriname onderzoek hadden gedaan dat nog niet gepubliceerd was. Een van die onderzoekers was Motital Marhé, van wie later een beschrijving van het Sarnami uitkwam onder de naam *Sarnámi Byákarán* (1986). Vele taalonderzoekers grijpen nog steeds naar dit voor een tamelijk breed publiek toegankelijke en veelzijdige werk, dat een soort klassieker is geworden, maar inmiddels meer dan veertig jaar oud is. Sommig onderzoek in *De Talen van Suriname* (1983) stamt uit de jaren 50, zoals het onderzoek naar Surinaams-Nederlands taalgebruik van Creoolse leerlingen, van Eva Essed-Fruin. Ook de oud-Onderwijsminister en nestor onder de Surinaamse neerlandici Hein Eerfel heeft er een stuk in gepubliceerd waarin hij de relatie tussen het Nederlands en Sranan belicht.

Voor het Sarnami en het Surinaams-Javaans ontstond de taalemancipatorische activiteit vooral in de jaren 70, in de bewegingen Jumpa Rajguru (Hindostaans) en Pergerakan Permuda Suriname (Surinaams-Javaans). Na de eerste onderzoeken in de jaren 50 is de Surinaamse bijdrage aan taalonderzoek steeds intensiever geworden. Met name in de jaren 70 en 80 is er een piek te zien, tegen de achtergrond van de in de jaren 50 ingezette taalemancipatorische activiteiten (Gobardhan 1993; 2001; zie ook: Charry e.a. 1983; De Boer 1998; 2019). Na 1975 begonnen taalkundigen in Suriname enthousiast aan de ontwikkeling van het eigene; in 1977 startte aan de Anton de Kom Universiteit van Suriname het project *Taal en taalgedrag als functie van de multilinguale Surinaamse samenleving* (Charry e.a. 1983). Na de Decembermoorden in 1982 werd de ontwikkelingskraan die dit project voedde dichtgedraaid. Wel bleven de afdeling Cultuurstudies van het Onderwijsdirectoraat Cultuur en het Instituut voor Taalontwikkeling en Taalwetenschappen (IvTeT) nog jaren actief, tot de taalonderzoeken langzaam doodbloedden. Opgemerkt mag worden, dat een deel van de taalonderzoeken in de jaren 80 assistentie had van Nederlandse taalkundigen, die weer naar Nederland zijn getrokken.

De afdeling Cultuurstudies, die anno 2020 nog bestaat, ging voort met het genoemde taalproject dat was gestart aan de Surinaamse universiteit. Er werd in de periode jaren 70 en 80 in Suriname veel onderzoek verricht naar Surinaamse talen, waaruit wetenschappelijke publicaties rolden, taalbeschrijvingen en een officiële spelling voor drie van de qua aantal sprekers grotere Surinaamse talen, het Sarnami, Surinaams-Javaans en Sranantongo. Voor deze laatste taal

betrof het een herziening van de spelling die in de jaren 60 was ingesteld. Ook voor het Caraïbs is een spelling ontwikkeld, maar die is volgens Gobardhan (1993) niet officieel afgekondigd (zie: De Boer 2019; Gobardhan 2001; Charry e.a.1983).

In het nieuwe millennium lijkt er in Suriname een nieuwe interesse voor Surinaamse taalvariatie te zijn ontstaan. Maar de gedreven, in veel gevallen onbaatzuchtige taalonderzoekers van voorheen kennen nauwelijks opvolgers. Sinds 2000 komen taalwetenschappelijke publicaties over Surinaamse talen vrijwel uitsluitend van de hand van buitenlandse linguïsten, met name uit Nederland en Frankrijk. Hoewel de trend naar onafhankelijk, Surinaams taalonderzoek leek te zijn verdwenen, heeft de Anton de Kom Universiteit van Suriname in het nieuwe millennium wel een faculteit der Humaniora opgericht. De afdeling Nederlands daarvan houdt zich wel bezig met Surinaams-Nederlandse taalvariatie en Surinaamse talen.

Ook door taalwetenschappers in andere landen dan Nederland, vaak in samenwerking met Nederlanders, wordt er regelmatig gepubliceerd over Surinaamse talen, inclusief Surinaam-Nederlands. Soms zijn die publicaties van een zeer theoretisch taalwetenschappelijk niveau, zoals *Boundaries and Bridges* (2017) *In and out of Suriname* (2015) en *The Atlas of the Languages of Suriname* (2002). In het kader van veelzijdig georiënteerde werken over Surinaamse talen mag ook het proefschrift van Robert Borges (2014) genoemd worden, *The Life of Language*. Dit zijn onderzoeken met een theoretisch taalwetenschappelijk doel, waarvan de inhoud niet is gericht op ontwikkeling van talen in Suriname. Zowel in *De Talen van Suriname* als in de genoemde Engelstalige werken, komt de mondelinge Surinaams-Nederlandse taalvariatie aan bod. De huidige discussie in deze nieuwe werken is sterk geconcentreerd rond de sociolinguïstische sociohistorische invalshoek en de ontwikkeling van taalstructuren.

De emancipatorisch getinte gedrevenheid die de taalwetenschap in Suriname intellectueel stimuleerde is vanaf de jaren 90 grotendeels weggeëbd. Maar er wordt nog wel gepubliceerd. Nog enkele wetenschappelijk geschoolde taalkundigen en andere taaldeskundigen uit de jaren van die gedrevenheid zijn actief, zoals Rabin Baldewsingh, die onlangs, in 2018, *Sarnámi woordenschat* uitbracht. Sranandeskundige Eddy van der Hilst, die in de taalkunde werd ingevoerd door de creolist Jan Voorhoeve, bracht in 2013 zijn grammatica *Taki Sranantongo bun* en een spellingsboek voor het Sranan uit. Enkelingen hebben taalwetenschappelijk onderzoek verricht naar de attitude met betrekking tot het Surinaams-Nederlands (Fierens 2006, Katholieke Universiteit Leuven). Wat betreft de woordenschat is ook de Surinaamse terminologie voor formele situaties, zoals wet, bestuur

en onderwijs, terug te vinden in het *Woordenboek van de Surinaamse Bijdrage aan het Nederlands* (De Bies 1994, 2008; 2009).

Uiteindelijk nam in 2003 president Ronald Venetiaan de stap voor Suriname om zich aan te sluiten bij de Nederlandse Taalunie. Sinds 2004 is Suriname geaffilieerd lid van de Taalunie. Grotere onderzoeken naar de taalsituatie in Suriname worden gedaan door de Nederlandse Taalunie. Deze onderzoeken zijn logischerwijs gericht op de positie van het Nederlands, zoals *Meertaligheid in het Onderwijs in Suriname* (2012) en *De Staat van het Nederlands* (2019). De onderzoeksprojecten van de Taalunie worden geleid door taalkundigen in Europa.

Hoewel deze taalorganisatie geen beleid schrijft voor of oplegt aan Suriname, heeft haar beleid wel effect op het NTU-taalonderzoek in Suriname door keuzes die zij maakt. Bijvoorbeeld beslissingen om bepaalde taalbeschrijvend onderzoek van buitenlanders te financieren, terwijl er behoefte is aan lokaal gestuurd onderzoek. De grotere onderzoeken van de NTU worden onder de hoede van taalkundigen in Nederland uitgevoerd, met lokale assistentie. Hoewel de NTU zich wel richt op meertaligheid heeft deze samenwerking iets weg van die met Sticusa.

Chronologie taalonderzoek in Suriname

De historische indeling van het taalonderzoek naar het Nederlands en de ontwikkeling van het Nederlands in Suriname is globaal te verdelen in de volgende perioden:

I: 1667-1876 De vroeg- en laatkoloniale periode van de slavernijtijd
Uitgebreide beschrijvingen van een lokaal gevormde Nederlandse taalvariant zijn in dit tijdsvak niet bekend. Taalonderzoek beperkte zich tot onderzoek om te overleven in Suriname. Naast het opnemen van inheemse woorden voor inheemse flora en fauna, verschijnen er hier en daar lesboekjes voor het 'Neger-Engelsch'. De Evangelische Broedergemeente geeft onderwijs aan kinderen van tot slaafgemaakten, en heeft daarvoor vertalingen nodig, dus de EBG is pionier op taalkundig gebied wat betreft het 'Neger-Engelsch'/Sranantongo. De gedachte bij Europeanen heerst dat de Europese talen superieur zijn aan inheemse talen in de kolonie. In deze periode ontwikkelden zich ideeën over taal die uitgingen van het evolutionair principe. 'Primitieve' talen, dat waren niet-Europese talen. Inheemse talen en creooltalen werden beschouwd als inferieur aan de Europese talen.

II: 1876-1950 De periode van de Assimilatiepolitiek

Na de afschaffing van de slavernij ging het koloniaal bewind er met de Assimilatiepolitiek in 1876 vanuit dat de gekoloniseerde volken

'beschaafd' moesten worden in het Nederlands, en dat het Sranan-tongo daar als inferieure taal niet geschikt voor was. De Assimilatiepolitiek voert vanuit deze superioriteitsgedachte de leerplicht in en verplicht het Nederlands als instructietaal op scholen, en probeert de overige talen te verdringen. Het vanaf 1900 ontwikkelde taalwetenschappelijk inzicht dat talen inherent gelijkwaardig zijn dringt nog niet door tot Suriname. Er wordt vermoedelijk weinig aan taalonderzoek gedaan, op het schrijven van Surinaams georiënteerde lesboekjes na.

Maar in 1939 verschijnt een analyse van Surinaams-Nederlandse taalvariatie van de hand van Schoonhoven. De eerste taalemancipator Papa Koenders begint in 1946 zijn tijdschrift *Foetoeboi*, dat in de jaren 50 ook onderzoekstukken zal accepteren over het Sranan-tongo. De Assimilatiepolitiek beleef gehandhaafd tot de periode van het Statuut in 1954.

Er ontstaan twee denkstromingen: een taalemancipatorische die korttemetten wil maken met de superioriteitsidee, en een stroming die een goede beheersing van het ABN nastreeft. De taalemancipatoren vinden steun bij de taalwetenschappelijke inzichten over de gelijkwaardigheid van talen.

III: 1950-1975 Het Nederlands als tweede taal en opkomst van de taalemancipatie Sranantongo.

Halverwege de jaren 40 ontstaat er onder invloed van wereldwijde dekolonisatiebewegingen onder invloed van het einde van de Tweede Wereldoorlog ook een autonomiebeweging in Suriname. Hieruit komen cultuur- en taalemancipatorische activiteiten uit voort waarbij Surinaams-Nederlands niet centraal staat maar het Sranantongo. In Suriname volgt de periode van het Statuut (1954-1975), waarbij de Nederlandse koloniën interne autonomie krijgen.

Eind jaren 40 start een taalkundig onderzoek naar de Surinaamse schooltaalproblematiek vanuit Nederland. De inzichten over inherente gelijkwaardigheid van talen doen hun intrede via en bij een beperkte, belezen groep Surinamers. Deze inzichten voeden de taalemancipatorische beweging. Taalonderzoek naar het Nederlands richt zich centraal op de taalproblematiek in het onderwijs. Onder leiding van professor Hellinga vindt in de jaren 50 voor het eerst een groot taalonderzoek naar de onderwijstaalproblematiek in Suriname plaats. Taalkundige inzichten leiden niet tot een gewijzigd taalbeleid, dat blijft ongewijzigd gericht op vernederlandsing.

In de jaren 60 richt Suriname wel eigen taalonderzoeksinstituten op, zoals het Taalbureau.

In de taalwetenschap ontwikkelen zich de vakdisciplines sociolinguïstiek en creolistiek, waarvan de theorievorming de basis vormt voor

Surinaams taalonderzoek. Daarmee komt onderzoek naar Surinaamse talen vooral uit de taalemancipatorische hoek.

IV: 1975-2000 status quo en nieuwe promotieonderzoeken naar Surinaams-Nederlands

De taalemancipatorische echo uit de jaren 50 is luid te horen. In de jaren 60, 70 en 80 volgt een reeks van taalonderzoeken naar Surinaamse talen. Er volgen taalbeschrijvingen via overheidsinstituten of door promovendi en doctoraalstudenten. Ook verschijnen er onderzoeken op basis van theorievorming uit de sociolinguïstiek, die vanwege de link naar sociale ongelijkheid aansluit op de taalemancipatorische ideeën over herwaardering van de eigen talen.

Na de Decembermoorden in 1982 bloedden taalonderzoeksactiviteiten en instituten dood wanneer Nederland de betaling van verdragsgelden stopzet. Er volgen economische crises, en in de jaren 90 wordt taalonderzoek voornamelijk gedragen door individuele taalonderzoekers, zowel uit het buitenland (vooral Nederland) en in Suriname.

V: 2000-2020 Lid van de Nederlandse Taalunie en universitaire studierichting Nederlands

De gedreven en taalemancipatorisch geïnspireerde taalonderzoeker is in Suriname een zeldzaam verschijnsel geworden. Onderzoekspublicaties en taalboeken uit deze hoek zijn afkomstig van taalonderzoekers die al actief waren in de jaren 70, soms 60, zoals Gobardhan, De Bies, Van der Hilst en Eersel en Baldewsingh. Buitenlandse taalwetenschappers, en een sporadische Surinaamse taalwetenschapper, publiceren theoretische werken over zowel de afzonderlijke Surinaamse talen als gebundeld, in het Engels. Taalsociologisch georiënteerd onderzoek komt van de Nederlandse Taalunie, die geïnteresseerd is in de positie van de Nederlandse taal.

In Suriname zelf is een duidelijke stap naar onafhankelijk taalonderzoek gezet met de oprichting van de afdeling Nederlands, van de Faculteit der Humaniora aan de Anton de Kom-universiteit.

Ook studenten de afdeling Nederlands van het Instituut voor de Opleiding voor Leraren en de eenmalige master Nederlands aan het Instituut for Graduate Studies in Suriname doen onderzoek naar Surinaamse talen, inclusief Surinaams-Nederlands. Deze onderzoeken zijn meer onderwijs georiënteerd, terwijl buitenlands onderzoek sterk theoretisch georiënteerd is.

In de ontwikkeling van taalonderzoek in Suriname tekent zich dus duidelijk een lijn af waarin het onderzoek naar Surinaamse talen richting onafhankelijkheid beweegt. Veel van het onderzoek naar Surinaamse talen is van Surinaamse zijde ingegeven door de taalemancipatorische gedachte van herwaardering van het eigene. Daarnaast is er altijd onderzoek gedaan naar de problematiek in het Surinaams

onderwijs, dat nog steeds geen meertalige benadering kent. Economische crises in Suriname hebben geleid tot het doodbloeden van de eigen taalinstututen, maar er is ook een opleving te zien in de vorm van een vernieuwde interesse en de oprichting van de afdeling Nederlands aan de Surinaamse universiteit. Daarnaast is Suriname geaffilieerd lid geworden van de Nederlandse Taalunie, wat een stap richting Nederland betekent, ook al schrijft de Taalunie Suriname niet zijn eigen beleid voor.

Geraadpleegde literatuur

- Abrahams, C. (2011). Robin 'Dobru' Raveles. Surinamer, dichter, politicus 1935-1983. Amsterdam: Rozenberg Publishers.
- Appel, R. H. (1976). Sociolinguïstiek. Het Spectrum: Antwerpen.
- Bloomfield, L. (1933). Language. Chicago: Chicago University Press.
- Boer, d. W. (1996). De positie van het Sarnami ten opzichte van de meerheidstalen in Suriname. Rijksuniversiteit Leiden: doctoraalscriptie Indische & Iraanse talen en culturen.
- Boer, d. W. (1998). Waarom het Sarnami in Suriname is blijven bestaan en de Hindostaanse taal in Guyana en Trinida uitstierf. In M. &. Hassankhan, Van Gyah tot Boodhya; grepen uit 125 jaar Hindostaanse immigratie in Suriname. Paramaribo.
- Borges, R. (2017). The Maroon creoles of the Guianas: Expansion, contact and hybridization. In K. M. Yakpo, Boundaries and Bridges; language contact in multilingual ecologies (pp. 87-128). Boston/Berlijn: De Gruyter Mouton.
- Borstelmann, T. (1994-2005). The United States, Cold War, and the Color Line. In M. P. Leffler, The Origins of Coldwar. An International History. Second Edition (pp. 317-332). New York – Londen: Routledge.
- Brandon, R. (2006). Suriname in de Nederlandse Taalunie. Een beleidsanalyse en onderzoek naar opvattingen over de toetreding van Suriname tot de Nederlandse Taalunie. Tilburg: masterscriptie Universiteit van Tilburg.
- Brouwer, L. (2003). Herfst 1952. Het Suriname-nummer van het Friese literaire tijdschrift De Tsjerne. In R. &. Buikema, Cultuur en migratie in Nederland. Kunsten in beweging 1900-1980 (pp. 243-256). Den Haag: SDU Uitgevers.
- Buikema, R. &. (2003). Cultuur en migratie in Nederland. Kunsten in beweging 1900-1980. Den Haag: SDU Uitgevers.
- Campbell, L. (2008). The History of Linguistics. In Handbook of Linguistics, Blackwell Reference Online. University of Hawaii.
- Charry, E. M. (1983). De talen van Suriname. Bussum: Coutinho.
- De Bies, R. (2008). Woordenboek van de Surinaamse Bijdrage aan het Nederlands. Paramaribo: Universiteit van Suriname.
- (2019). De Staat van het Nederlands. Nederlandse Taalunie.

- Diepveen, J. &. (2016). The status of Dutch in post-colonial Suriname. In D. S. Schmidt-Brücken, Aspects of (post)colonial linguistics. Current perspectives and new approaches (pp. 131-155). Berlijn: De Gruyter.
- Dykstra, A. &. (1999). In Skiednis fan 'e Fryske taalkunde. Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Eersel, H. (1985-2001). Taal en mensen in de Surinaamse samenleving. Paramaribo: Leo Victor.
- Essed-Fruin, E. (1983). De Surinamismen. Een linguistisch-didactisch probleem. In E. M. Charry, De talen van Suriname (pp. 124-138). Bussem: Coutinho.
- Fierens, L. (2006). Taalattitudes van Surinaamse jongeren ten opzichte van het Nederlands. Leuven: masterscriptie Katholieke Universiteit Leuven.
- Foucault, M. (1969-1972). The Archeology of Knowledge. New York: Editions Gallimard.
- Gobardhan, L. (2001). Onderwijs als sleutel tot maatschappelijk-ke vooruitgang. Zutphen: Walburg Pers.
- Gobardhan, L. (2006). Nederlands in Suriname, een geslaagd resultaat van taalpolitiek. Handelingen Colloquium Neerlandicum, pp. 499-508.
- Gobardhan-Rambocus, L. (1993). De strijd voor het algemeen kiesrecht. In L. e. Gobardhan-Rambocus, Immigratie en Ontwikkeling (pp. 202-232). Paramaribo: Anton de Kom Universiteit.
- Gobardhan-Rambocus, L. (1993). Het Sarnami. In L. e. Gobardhan-Rambocus, Immigratie en Ontwikkeling (pp. 159-183). Paramaribo: Anton de Kom Universiteit.
- Gobardhan-Rambocus, L. (1993). Het Surinaams Nederlands. In L. e. Gobardhan-Rambocus, Immigratie en Ontwikkeling (pp. 140-158). Paramaribo: Anton de Kom Universiteit.
- Gobardhan-Rambocus, L. (2006). Nederlands in Suriname, een geslaagd resultaat van taalpolitiek. Colloquium Neerlandicum 16, 499-507.
- Gobardhan-Rambocus, L. e. (1993). Immigratie en Ontwikkeling. Paramaribo: Anton de Kom Universiteit.
- Gobardhan-Rambocus, Lila en Sarmo, Johan. (1993). Het Surinaams Javaans. In L. e. Gobardhan-Rambocus, Immigratie en Ontwikkeling (pp. 184-201). Paramaribo: Anton de Kom Universiteit.
- Hassankhan, M. (1993). De immigratie en haar gevolgen voor de Surinaamse samenleving. In L. e. Gobardhan/Rambocus, Immigratie en Ontwikkeling (pp. 11-35). Paramaribo: Anton de Kom Universiteit.
- Hein, E. (2012). De Surinaamse taalsituatie. Academic Journal of Suriname, 227-243.

- Ifna, B. (2012). Het als/of-fenomeen. Paramaribo: mo B-scriptie IOL.
- Leffler, M. P. (1995-2005). The Origins of Cold War. An International History. Second Edition. New York – Londen: Routledge.
- Liemburg, J. (2011). Pieter Jelles Troelstra en Fedde Schurer: polemiek tussen een oude staatsman en een jonge activist. *It Beaken*, 37-49.
- Luykx, P. &. (1997). Een stille revolutie? Cultuur en mentaliteit in de lange jaren vijftig. Hilversum.
- Manjali, F. (2014). Beginnings of Modern Linguistics and the Colonial Context. Towards a Postcolonial Linguistics. Beginnings of Modern Linguistics and the Colonial Context. Towards a Post-colonial Linguistics. New Delhi: Jawaharlal University New Delhi.
- Mares, D. (2015). La guerra fría en los conflictos latinoamericanos: mitos y realidades. California: University of California.
- Mary, S. (2017, January). Lectures de la Révolution cubaine dans l'espace atlantique. *Cahiers d'histoire immédiate*, n° 49, 2017/1, 1-19.
- Memoria, I. (z.j.). Jan Voorhoeve. In G. A. Nagelkerke.
- Mühlhäuser, P. (1986). Pidgin & Creole Linguistics. Pennsylvania: Basil blackwell inc.
- Naaijken Ton, C. K. (2010). Denken over vertalen. Uitgeverij Van-Tilt.
- Oppewal, T. e. (2006). Zolang de wind van de wolken waait. Geschiedenis van de Friese literatuur. Amsterdam: Bert Bakker.
- Pos, H. (1988). Reizen en stilstaan. Surinaamse verhalen. In de Knipscheer.
- Renata, D. B. (2010-ed.1). Engels als tweede taal in Suriname. *Academic Journal of Suriname*, 20-27.
- Renkema, J. (2012 (eerste editie 1979)). Schrijfwijzer. Amersfoort: Wilco.
- Romaine, S. (1989). Bilingualism. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Rutgers, W. (1990). Tijdschriften over Surinaamse literatuur; een lange traditie. *De Gids*, 943-947.
- Saussure, d. F. (1916). *Course de linguistique générale*.
- Simmons-MacDonald, H. &. (2006). Exploring the boundaries of Caribbean Creole Languages. Kingston: University of the West Indies Press.
- Taalunie, N. (2005). Onderwijs in en van het Nederlands in Suriname. Congres van de Nederlandse Taalunie, januari 2005, in Paramaribo: NTU.
- UN. (1945). Charter of the United Nations. San Francisco.
- Van der Horst, J. (2008-2013). Het einde van de standaardtaal; een wisseling van Europese taalcultuur. Amsterdam: J.M. Meulenhoff.

- Van Donselaar, J. (1977, eerste editie). *Woordenboek van het Nederlands in Suriname van 1667-1876*. Den Haag: Nederland-se Taalunie-Van Meertens Instituut.
- Van Kempen, M. (1989). *Surinaamse schrijvers en dichters*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Voorhoeve, J. &. (1975). *The Creole Drum. An Antology of Cre-ole Literature in Suriname*. Londe: Yale University Press.
- Voskuil, J. (1956). *Het Nederlands van Hindoestaanse kinderen in Suriname; onderzoek naar de invloed van de moedertaal bij het aanleren van een vreemde cultuurtaal*. Amsterdam: Noord-Hollandse Uitgeversmaatschappij.
- Wim, B. (2016). *Vernieuwde visies op het Surinaams-Nederlands en het taalbeleid in het secundair onderwijs*. Masterscriptie Institute for Graduate Studies and Research IGSR: Algemeen Nederlands Verbond.
- Winter, M. (2003). 17 april 1953. Nola Hatterman vertrekt naar Suriname. In r. &. Buikema, *Cultuur en migratie in Nederland. Kunsten in beweging 1900-1980* (pp. 257-295). Den Haag: SDU Uitgevers.
- Yagmur, K. &. (2014). *Meertaligheid in het Surinaamse onderwijs*. Nederlandse Taalunie.
- Yakpo, K. M. (2017). *Boundaries and Bridges; language contact in multilingual ecologies*. Boston/Berlijn: De Gruyter Mouton.
- Ybema, J. (2015). *By fjirtich jier frijheid: Suriname, Fryslan en de Tsjerne*. Skanumodu.nl.
- Ytsma, J. (1999). XI Taalsosjology en sosjolingwistyk yn Frys-lân. In A. &. Dystra, *In Skiednis fan de Fryske taalkunde* (pp. 213-227). Leeuwarden: Fryske Akademy.





Merlynne Williams van het pedagogisch instituut (IPA) op Aruba

EEN DIGITAAL PLATFORM LESIDEEËN NVT VOOR HET CARIBISCH GEBIED, EEN PRAKTIJKSTUK

BERNADETTE BÉRÉNOIS, UNIVERSITEIT VAN CURAÇAO



Reeds jaren is er onder docenten Nederlands op de Curaçaose middelbare scholen een grote behoefte aan een methode Nederlands als vreemde taal voor het voortgezet onderwijs. Uit de cijfers van de in 2011 gehouden census blijkt dat in de overgrote meerderheid van de huishoudens het Papiamentu de voertaal is (78,4%), gevolgd door het Nederlands (9,3%), het Spaans (4,7%) en het Engels (3,5%) (CBS, 2012). Hoewel het overgrote deel van de Curaçaose leerlingen niet-Nederlandstalig is, functioneert het Nederlands op de meeste scholen als instructietaal.

Initiatieven uit de vakgroep Nederlands

Tijdens de mavo-dag op 26 april 1991, gehouden op initiatief van de toenmalige Vereniging van mavo-directeuren, werden door de vakgroep Nederlands op Curaçao twee knelpunten signaleerd, namelijk: (1) een te laag instroomniveau vanuit het basisonderwijs, waardoor reeds begonnen werd met een achterstand op het gebied van taalbeheersing en (2) het gebruik van methoden die uitgaan van moedertaalonderwijs, terwijl het Nederlands in de Curaçaose context als een vreemdere taal beschouwd wordt dan het Engels en het Spaans.

In diezelfde vergadering is een werkgroep in het leven geroepen die belast werd met de formulering van een voorstel voor de aanpassing van het examenprogramma Nederlands conform vreemdetaalprincipes. Het uitvloeisel hiervan was het aanbod van nascholingen gedurende een traject van vier jaar voor zittende mavo-docenten Nederlands. Onderdelen die aan bod kwamen, waren: functioneel lees- en luisteronderwijs, de didactiek voor het Nederlands als vreemde taal, waaronder didactiek schrijven, spreken en woordenschat.

Het directe gevolg van deze vernieuwingen hield in dat men toentertijd overstapte van een moedertaalmethode (Nieuw Nederlands) naar een tweedetaalmethode (BV-Taal). Deze keus werd gemaakt, omdat methodes Nederlands als vreemde taal niet voorhanden waren.

Echter, gaandeweg werd geleidelijk weer de moedertaalmethode Nieuw Nederlands aangeschaft, omdat de methode BV-Taal niet meer in productie was. Dit met alle gevolgen van dien: docenten zijn (na)geschoold in de didactiek van het Nederlands als vreemde taal, maar gebruiken in hun lespraktijk een moedertaalmethode. Natuurlijk valt en staat succes niet alleen met een beschikbare methode. Docentcompetenties zijn op z'n minst even belangrijk (SLO, 2015).

Docenten werden door deze omstandigheden creatief en gingen over tot het aanpassen van de methode en maakten daarnaast veelvuldig gebruik van eigen ontworpen lesmateriaal.

Ondanks deze creativiteit van docenten, bleek de behoefte aan een methode NVT gestaag te groeien. Om die reden ontstond er binnen de Caribische Associatie voor neerlandistiek (CARAN) het idee een digitaal platform op te zetten waarop docenten Nederlands binnen het Caribisch gebied lesideeën met elkaar zouden kunnen uitwisselen.

CARAN biedt gelegenheid

Met mijn presentatie tijdens de CARAN-conferentie in Suriname van 27 tot en met 30 november 2019, wilde ik het doel van het platform toelichten en er draagvlak voor creëren. Deze presentatie vormde de basis voor de bijdrage aan deze CARAN-conferentiebundel.

De University of Curacao (UoC) beschikt reeds over een digitaal platform voor lesmateriaal van alle vakken van de basisschool. De naam van dit platform is DEdiCa, wat staat voor Digital Education Innovation in the Caribbean Collection¹². Dit platform is een onderdeel van het DCDP, het Dutch Caribbean Digital Platform¹³, waar een verzameling te vinden is van allerlei soorten bronnen voor onder andere onderzoek en ook van lesmateriaal dat de ene student uploadt en dat vervolgens de andere studenten of leraren in het veld weer gebruiken in de les.

CARAN is op zijn beurt te vinden binnen het platform van DEdiCa. Het ligt in de bedoeling om op dit platform de regelmatige toestroom van NVT-lessen vanuit Suriname, de Bovenwindse en Beneden-

¹² Het digitale platform DEdiCa (<http://dcdp.uoc.cw/dedica>) dat begin 2000 ontstond, wordt op de site beschreven als de collectie die de centrale locatie is voor het ontwikkelen en delen van lokale digitale leermiddelen en digitale bronnen voor alle onderwijsniveaus.

¹³ De DCDP-collectie (<http://dcdp.uoc.cw/>) kan gezien worden als een digitale opslag van deelcollecties van publicaties over lokale onderwerpen. Rekening houdend met bestaande copyrightwetten worden publicaties als doorzoekbare teksten beschikbaar gesteld. Al deze digitale bronnen vormen bronmateriaal voor de inhoud van lessen voor alle vakken, ook voor de taalvakken. Denk daarbij ook aan teksten uit de lokale context die al dan niet historisch van aard zijn. Indien auteursrechten digitalisering en publiek toegankelijk maken (open access) niet toelaten (off campus), zijn de bronnen in de bibliotheek mogelijk wel digitaal of uiteindelijk in druk beschikbaar. Het digitaliseringsproces van DCDP loopt aanhoudend door en biedt door koppeling met andere bibliotheken telkens weer nieuw gedigitaliseerde collecties aan aan de gebruikers. Enkele nu reeds beschikbare collecties zijn: de Dutch Caribbean Heritage Collection, Archivo Boneiru, Boneiru TV (beeldmateriaal), Bonaire Families (genealogisch materiaal), Digital Library of the Caribbean, Nationaal Archief Curaçao (archiefmateriaal), Palm Music Foundation Collection (partituren en geluidsmateriaal).

windse eilanden een plaats te geven. In eerste instantie wordt gedacht aan het middelbaar en hoger onderwijs, met de mogelijkheid van uitbreiding naar andere niveaus.

Aandachtspunten en het toekomstperspectief

Dit idee, zoals boven omschreven, staat nog in de kinderschoenen en de aandachtspunten voor dit project zijn divers van aard. Hoe deze toestroom plaats zou moeten vinden, is nog niet uitgekristalliseerd. Er moet nog worden bedacht volgens welke procedure de plaatsing van lessen zal plaatsvinden. Moeten lessen eerst gescreend worden op kwaliteit en geschiktheid en wie is daar verantwoordelijk voor? Wie wordt het aanspreekpunt? Welke zijn de randvoorwaarden? Welke kosten zijn hieraan verbonden? Welke rol zal de ICT-afdeling hierin moeten spelen?

Fragmenten van voorbeeldlessen

Om alvast een indruk te krijgen van de opzet volgen enkele fragmenten van een lessenserie voor het onderdeel schrijven bestaande uit vier lessen van een derdejaarsstudent aan de bachelor Lerarenopleiding Nederlands van de Algemene Faculteit van de UoC. De lessen worden schematisch weergegeven, waarbij het Model Didactische Analyse, MDA, de basis vormt (Van Gelder, 1971).

Les 1

Klas: Onderwerp:	Havo 2 Brieven schrijven
- <i>Leerdoel</i> - <i>Leeractiviteit</i>	Aan het eind van de les is de leerling in staat het verschil uit te leggen tussen een persoonlijke en een zakelijke brief. De leerlingen luisteren naar de uitleg en kijken naar de powerpointpresentatie. Daarna voeren ze in duo's enkele opdrachten uit. De leerlingen krijgen een opdracht waarbij ze een persoonlijke brief moeten herschrijven.
<i>Onderwijsleermiddelen</i>	Powerpointvoorstelling, persoonlijke en zakelijke brieven.
<i>Docentactiviteiten</i>	De docent laat verschillende zakelijke en persoonlijke brieven zien, laat een briefopener zien en geeft met behulp van de powerpoint uitleg over briefvormen.

<i>Evaluatie van het leereffect bij de leerlingen</i>	De docent evalueert door een aantal vragen te stellen zoals: Wat heb je geleerd? Welk cijfer zou je jezelf willen geven voor je werkhouding? Hoe ging het werken samen? Noem drie woorden die goed bij deze les passen. De leerlingen geven ook feedback aan de docent.
---	---

Het stappenplan dat gevolgd wordt, is volgens het OVUR-principe opgesteld: oriënteren, voorbereiden, uitvoeren en reflecteren. Het doel is voor, tijdens en na de opdracht te reflecteren op het onderhavige thema, om zo op een gestructureerde manier de vooropgestelde doelen te bereiken.

Oriënteren

De leerkracht toont een briefopener en vraagt aan de leerlingen of ze weten welk voorwerp dit is. De leerkracht heeft enkele brieven meegenomen. De leerlingen bekijken deze brieven en moeten een paar verschillen noemen.

Oefening 1:

Hier vind je enkele brieven die afkomstig zijn van officiële instanties en van niet -officiële instanties. Bepaal voor beide brieven het leesdoel, schrijfdoel en het doelpubliek: de opdracht wordt gemaakt in duo's en elk duo bekijkt twee brieven.

Brief 1: – leesdoel: – schrijfdoel: – doelpubliek:

Brief 2: – leesdoel: – schrijfdoel: – doelpubliek:

Voorbereiden

Voorbereiding op de schrijftaak: de persoonlijke brief

Oefening 1: De volgende brief kun je niet sturen naar de winkel waar je de rekenmachine hebt gekocht. Herschrijf de brief, zodat deze wel verstuurd kan worden. Let op het taalgebruik!

Beste Saskia,
Afgelopen week heb ik een rekenmachine gekocht bij jouw winkel. Het ding doet het na een week al niet meer. Belachelijk!
Ik betaal toch zeker niet voor rommel? Ik wil mijn geld terug of een nieuwe rekenmachine. Volgende week dinsdag kom ik in de winkel langs. Dan kun je mij of mijn geld teruggeven of mij een nieuwe rekenmachine geven. Dan weet je er even iets van.
Thanx alvast!!
Groetjes,
Do

In deze twee fasen stellen de leerlingen de volgende vragen:

ORIENTEREN

- Wat wordt van mij verwacht?
- Wat moet ik doen?
- Hoe moet ik het doen?
- Wat voor soort opdracht is dit?
- Wie zijn mijn partners?
- Wie is mijn publiek?
- Wat weet men reeds over dit onderwerp?

VOORBEREIDEN

- Gegevens verzamelen
- Werkschema opstellen
- Taakverdeling maken
- De verschillende stappen opgeven
- Checklist maken

Les 2

<i>Leeractiviteit</i>	1. De leerlingen krijgen een kaartje met daarop de naam of de titel van een persoon. Ze moeten zich inleven in de persoon. 2. De leerlingen gaan ongeveer 10 minuten debatteren. 3. Vervolgens moeten de leerlingen luisteren naar de leerkracht die ze uitleg geeft over het schrijven van een zakelijke brief. 4. De leerlingen krijgen de opdracht de opbouw en de inhoud van de brief te bestuderen. 5. De leerlingen krijgen nu de opdracht zelf een zakelijke brief te concipiëren.
<i>Werkvorm</i>	De leerlingen zitten in duo's en elk paar krijgt een blaadje met daarop een stelling over brieven. Verder krijgen ze kaartjes met namen of titels van personen. Zij moeten zich inleven in de personen en onderling met elkaar overleggen wat ze van die stelling vinden. Zijn ze ertegen of ervoor.
<i>Onderwijsleermiddelen</i> (Lesmateriaal en hulpmiddelen)	- Opdracht op papier - Timer - Kaartjes - Video - Brieven

Oefening 3:

De leerlingen krijgen nu de opdracht zelf een zakelijke brief op te stellen. Je biedt de leerlingen de mogelijkheid hun brief daadwerkelijk op te sturen.

De leerlingen bepalen vooraf enkele onderwerpen. Mogelijke voorbeelden:

- Je bent secretaresse bij Aquallectra en moet de klanten informeren over een tariefwijziging volgende maand.
- Je bent niet tevreden over het nieuwe schoolreglement en schrijft een brief aan de directeur.
- Je wilt graag een jeugdschrijver interviewen voor je eindwerk.
- Je kan niet aanwezig zijn op een informatieavond omdat er een sterfgeval in de familie is.
- Je bent lid van de leerlingenraad en je schrijft een brief aan de conector omtrent de internetaansluiting op school.

De leerlingen kiezen een onderwerp en starten met een brainstormsessie.

Deze sessie kan op verschillende manieren aangepakt worden (vb. woordspin).

De leerlingen stellen zichzelf de volgende vragen:

- a) *Waarom* ga ik deze brief schrijven?
- b) Voor *wie* is mijn brief bestemd?
- c) *Wat* schrijf ik in de inleidende zin, in de slotzin en in de slotformule?
- d) *Waarover* ga ik het hebben; wat is het belangrijkste wat ik daarover zeggen wil?
- e) *Wat* weet en denkt mijn publiek al over mijn onderwerp?
- f) In *welke* volgorde ga ik mijn informatie weergeven?
- g)

Les 3

<i>Leerdoel</i>	Aan het einde van de les - kan de leerling verschillende delen van een zakelijke brief construeren. - kent de leerling de verschillende woorden die kunnen voorkomen in een zakelijke brief. - kan de leerling aan de hand van een beoordelingsformulier een zakelijke brief beoordelen. - kan de leerling een zakelijke brief 'herschrijven' (strookjes bij elkaar om de juiste brief te vormen), zodat deze een goede tekstopbouw heeft en afgestemd is op het juiste doel/publiek.
-----------------	--

<i>Werkvorm</i>	- De leraar verdeelt de klas in groepen van 4 leerlingen. - De leerkracht vraagt in het algemeen aan de leerlingen wat ze nog weten van brieven (voorkennis ophalen). - De leerlingen zitten in groepen van 4 en maken een woordenlijst met twee rijen; de ene rij bevat 4 woorden of zinnen die behoren bij een persoonlijke brief en de andere rij bevat 4 woorden of zinnen die betrekking hebben op een zakelijke brief. (Groepsopdracht 1) - Vervolgens krijgen de leerlingen twee brieven waarbij ze een beoordelingsformulier krijgen en gaan ze aan de hand van de lijst na wat wel of niet goed is aan de brief. (Groepsopdracht 2) - De leraar bespreekt een stappenplan met de leerlingen - Elke groep krijgt een envelop met een zakelijke brief die in strookjes is geknipt. - De leerlingen moeten de zakelijke brief samenstellen. (Groepsopdracht 3) - De leerlingen krijgen een schrijfoopdracht waarbij ze een brief moeten richten aan een bedrijf.
<i>Onderwijsleermiddelen</i>	- Twee zakelijke brieven - Beoordelingsformulier - Een envelop met een zakelijke brief verdeeld in strookjes - Tape - Powerpoint
<i>Evaluatie van het leereffect bij de leerlingen</i>	- De docent vraagt aan de leerlingen twee dingen op te noemen die ze geleerd hebben. - De docent vraagt wat ze lastig vonden aan de opdracht. De leerlingen gaan aan de hand van een paar vragen ook reflecteren op het proces: het schrijven van de zakelijke brief. - Door middel van een beoordelingsformulier wordt de zakelijke brief ook beoordeeld onder de groepen.

Oefening 3: Uitvoeren van een doetaak: de zakelijke brief

Elke groep bestaat uit vier leerlingen en krijgt een envelop. De leerlingen zullen aan de hand van strookjes een eerste versie van hun zakelijke brief met behulp van hun stappenplan schrijven.

Oefening 4: Uitvoeren van de schrijftaak: de zakelijke brief

De opdracht is:

Schrijf een brief aan onlinebedrijf Zalando. Je hebt twee weken geleden een paar schoenen besteld. Inmiddels is dat paar binnen, maar veel later dan was beloofd. Daarnaast was de kleur heel anders dan je had gezien op de website. Je wilt deze schoenen niet. Zalando geeft geen geld terug, maar geeft een tegoedbon. Jij vindt dat je recht hebt op je geld, omdat Zalando zich niet aan de afspraken heeft gehouden.

Het adres is: Zalando B.V., Parelstraat 152, 1078 LS in Amsterdam

Reflecteren op het proces: de zakelijke brief

Op de achterkant van hun feedback reflecteren de leerlingen over hun schrijfproces en hun schrijfproduct aan de hand van volgende vragen:

- In hoeverre heb ik het doel van de opdracht bereikt: een zakelijke brief schrijven?
- Heb ik de inhoud van mijn tekst voldoende voorbereid?
- Wat vind ik van mijn aanpak? Was het de goede aanpak of niet?
- Wat is er zoal misgelopen tijdens het schrijven?
- Op welke punten is mijn aanpak succesvol gebleken?

De brief wordt samen met de feedback en de reflectie ingeleverd. De leerling wordt beoordeeld op zowel het proces als het product.

Uit deze voorbeelden valt op te maken dat docenten rekening houden met de Curaçaose context en hun creativiteit tonen in het creëren van lessen voor de Caribische regio.

Slot

Het initiatief van het platform zou voldoende draagvlak moeten genereren, zodat op korte termijn een CARAN-platform voor Nederlands als vreemde taal in het middelbaar en het hoger onderwijs kan worden opgezet. Een verfijndere uitwerking van een werkbaar platform is hierbij van essentieel belang. Verder is er sprake van een dynamisch platform. Het feit dat dit platform digitaal is, biedt groeiperspectieven. Er kunnen continu wijzigingen plaatsvinden.

Bovendien maakt de toegankelijkheid op afstand het mogelijk dat alle docenten Nederlands in verschillende uithoeken van het Caribisch gebied in dit platform kunnen zoeken naar materiaal en erin kunnen werken. Tenslotte worden de deelnemers van de CARAN-conferentie uitgenodigd om op het sitedeel van DEdiCa reacties te plaatsen voor dit geopperd plan.

Geraadpleegde literatuur

CBS Curaçao (2012).

Gelder, L. (1971). *Didactische analyse: Werk- en studieboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), (2015). Enschede.



IMPLICATIES VAN LITERAIRE CANONVORMING NEDERLANDS IN HET CARIBISCH GEBIED

LIESBETH ECHTELD, UNIVERSITEIT VAN CURAÇAO



1 Inleiding

In deze bijdrage wordt literaire canonvorming voor het Nederlands in Caribisch Nederland aan de orde gesteld. Daarbij staan de criteria centraal die de selectie bepalen ten aanzien van auteurs en werken en het opnemen daarvan in de literair (historische) canon. Canonvorming in de literatuur is nauw verbonden met canonvorming in de geschiedenis (algemeen historische canonvorming), een verschijnsel dat de laatste tijd in zwang is. Beide type canons, hebben hun doorwerking binnen het onderwijs, een doorwerking waaraan in deze bijdrage wat betreft het literatuuronderwijs in het hoger onderwijs (de bachelor lerarenopleiding Nederlands) aandacht zal worden besteed.

2 Algemeen historische canon Nederland

De historische canon van Nederland bestaat uit een lijst van vijftig thema's, ofwel vensters genoemd, die chronologisch een samenvatting geeft van de geschiedenis van Nederland. De Canon werd samengesteld door de commissie-Van Oostrom (Van Oostrom, 2006).

Deze commissie handelde in opdracht van de Nederlandse staat, ter ondersteuning van het geschiedenisonderwijs. Deze historische canon is ingedeeld in vijftig onderwerpen of thema's met een omschrijving en er worden tien tijdvakken onderscheiden. De vijftig door de commissie geselecteerde thema's bieden een overzicht van datgene wat bekend verondersteld mag worden van de geschiedenis en cultuur van Nederland. De canon zou mede richting kunnen geven aan het geschiedenisonderwijs en aan andere vakdomeinen in het basisonderwijs en de eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs.

Om bij Nederland te blijven, is het interessant om te wijzen op het verschijnen van deelcanons in navolging van de commissie-Van Oostrom, met als voorbeeld een deelcanon van Amsterdam (Rooy, de & Los, 2008). De Canon van Amsterdam bestaat eveneens uit vijftig vensters. Elk venster staat symbool voor een kenmerkende periode in de Amsterdamse geschiedenis en ze vormen samen een raamwerk waarmee vanuit de huidige tijd teruggekeken kan worden op de geschiedenis en op de ontwikkeling die de Amsterdammers heeft gemaakt tot wie ze vandaag de dag zijn.

2.1 Algemeen historische canon Curaçao

De Algemene Faculteit van de University of Curaçao heeft er, in samenwerking met het Nationaal Historisch Archief, mede toe bijgedragen dat een werkgroep van lokale deskundigen vanaf 2012 bezig is geweest met het opstellen van een lijst met vijftig vensters die gezamenlijk een goede doorkijk bieden op de geschiedenis en cultuur van Curaçao. De drijfveer bij de totstandkoming van de canonlijst was voor deze werkgroep de opvatting dat burgers een goed beeld zouden verwerven van de geschiedenis van hun eigen land, zodat zij op verantwoorde manier kunnen deelnemen aan het politieke en sociale leven. Deze gezamenlijke kennis van alle burgers van Curaçao zou de basis moeten vormen van een versterkt burgerschap (Allen, 2018). Bij het werken aan de vijftig historische canonvensters voor Curaçao was het project van de commissie van Oostrom in Nederland de inspiratiebron. De vijftig historische canonvensters voor Curaçao zijn inmiddels voor een breed publiek zichtbaar op de hoofdpagina van een website¹⁴ van het Curaçaose Nationaal Historisch Archief. Met verwijzing naar de Grote Suriname-tentoonstelling in De Nieuwe Kerk op de Dam in Amsterdam (oktober 2019)¹⁵, zouden de Curaçaose vensters bouwstenen kunnen zijn voor een vergelijkbare "Curaçao-tentoonstelling" voor een breed publiek.

3 Een literaire canon

Terwijl voor het geschiedenisonderwijs een historische canon als leidraad kan fungeren, is dat voor literatuuronderwijs een literair-historische canon.

Wat betreft de definiëring van het begrip canon kwam D.W. Fokkema tot de volgende omschrijving: "een selectie van bekend en waardevol geachte teksten, die in het onderwijs worden gebruikt en die als referentiekader dienen voor de literaire kritiek."¹⁶

De totstandkoming van een lijst met deze teksten (en de schrijvers ervan) is gekoppeld aan een canoniseringsproces. Michiel van Kempen onderscheidt in zijn artikel "Western and non-Western notions of what constitutes the 'literary Canon'" (2011: 187-201) veertien factoren die een rol spelen bij dit canoniseringsproces: "Language; Social position of the author; publishers; Prizes; Media; Criticism; Collected Works; Anthologies; Literary history; Education; Translation; Internet; National Content/National Pride; Accessibility".

¹⁴ <http://canoncuracao.cw>

¹⁵ Deze tentoonstelling werd in oktober 2019 geopend en kwam tot stand door een samenwerkingsverband tussen De Nieuwe Kerk met de Surinaamse gemeenschap in Nederland en Suriname. Door het grote aantal bezoekers werd de tentoonstelling, die een beeld geeft van Suriname en zijn geschiedenis, verlengd tot en met 1 maart 2020.

¹⁶ Fokkema, "De canon als kritisch en didactisch instrument: een historische analyse", *Spektator* 15-1, 5-15.

Wat betreft de door van Kempen in zijn artikel genoemde factoren, kan voor Curaçao het volgende worden opgemerkt.

Wat betreft taal: op Curaçao zijn literaire tradities te onderscheiden in het Papiamentu, Nederlands, Engels en Spaans, hetgeen de totstandkoming van verschillende canonlijsten van schrijvers en werken impliceert in genoemde talen. Daarbij is het een complicerende factor dat sommige schrijvers meertalig zijn. Dit impliceert dat het kan voorkomen dat deze schrijvers en hun werken, op meerdere canonlijsten voorkomen.

De sociale positie van de schrijver in een kleine gemeenschap kan van invloed zijn op de voorkeur van de lezer om het werk wel of niet te lezen. Het werk van een schrijver uit een "hogere" sociale laag wordt door het lezerspubliek misschien "serieuzer" genomen dan het werk van een schrijver uit een lagere sociale laag, of omgekeerd.

Ook kan het uitgeven van een werk bij een gerenommeerde uitgever (in het buitenland) of bij een lokale uitgever de mate van canonisering van het werk (en de schrijver) beïnvloeden.

Ook mag het belang van een toekenning van een literaire prijs aan de schrijver voor een specifiek werk of oeuvre, niet onderschat worden. Op Curaçao worden de Prins Bernhard Cultuurprijs, de Cola De-brotprijs en de Boeli van Leeuwenprijs verleend, ook aan schrijvers voor hun literaire producten. Ook bestond er enige jaren geleden het (aangepaste) traject van door inbreng van Curaçaose scholieren toegekende Inktaap-prijs voor het naar hun idee meest populaire literaire werk.

Wat betreft "Media, Criticism" kan worden opgemerkt dat de bijdragen over literatuur en literaire werken in lokale kranten als de Amigoe en het Antilliaans Dagblad en via Facebook, discussies op gang brengen, waardoor de nieuwsgierigheid van de lezer wordt opgewekt om het besproken werk aan te schaffen en te lezen.

Uiteraard is de mate van toegankelijkheid tot een literair werk van invloed bij het canoniseringsproces. Het feit dat een werk genoemd wordt in literatuurmethodes voor het middelbaar onderwijs en voorkomt op leeslijsten binnen het talenonderwijs van onderwijsinstellingen, werkt canonisering in de hand.

4 Meertalige lokale literaire canons

Begin jaren tachtig werd het vak geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO) in het voortgezet onderwijs in Nederland ingevoerd en parallel daaraan ook op de Nederlandse Antillen. Dit geïntegreerde aanbod hield in dat de onderscheiden literaturen van de verschillende schooltalen gezamenlijk moesten worden aangeboden. In Nederland gold dat voor vier talen: Nederlands, Engels, Frans en Duits. Echter voor de Antilliaanse situatie moesten er twee talen worden toegevoegd, namelijk Papiamentu en Spaans. Het aanschaffen van Nederlandse literatuurmethode en vervolgens voor de talen Papiamentu en

Spaans materiaal of zelfs een afzonderlijk literatuurboek toevoegen, was geen optie. Immers, dan zou er geen sprake zijn van een geïntegreerde benadering. Als gevolg van deze overwegingen, werd voor het eerst een totaal nieuwe leergang voor literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs ontwikkeld en uitgegeven.¹⁷ Er werd daarbij bewust gekozen voor de methodetitel *Kadans*, die verwijst naar een populair Caribisch dansmuziekgenre (Severing, Echteld & Rutgers 2002; 2005).

4.1 Eurocentrische benadering bij het ontwikkelen van lokale literatuurmethodes

Bij het ontwikkelen van deze literatuurmethode werd een Eurocentrische benadering vermeden. Steeds waren de toenmalige Nederlandse Antillen en de Antilliaanse auteurs en literaire werken het uitgangspunt.

Ten behoeve van de ontwikkeling van deze literaire methode was het belangwekkend om keuzes te maken inzake auteurs en werken uit Caribisch Nederland. Aangezien er geen uitgewerkte en onderbouwde canon voorhanden was, betekende dit het ontwerpen van een literaire canon voor de Nederlands-Caribisch eilanden bij het begin van het nieuwe millennium.



Reeds in de jaren zestig wees literator en auteur Frank Martinus in zijn cultureel tijdschrift *Ruku* op het eurocentrisme in de culturele beleving in het Caribisch gebied. Ook bij de Nederlandstalige Antilliaanse literatuur, moest gewaakt worden voor een te sterke oriëntatie op Europa. Op de foto houdt Liesbeth Echteld een gesprek met Martinus op 3 maart 2009.

Bij het ontwikkelen van deze nieuwe canon, op basis van een verantwoorde selectie van auteurs en werken, ging de ontwikkelgroep uit van een aantal criteria. Daarbij waren de twee kernuitgangspunten dat niet de Europese traditie, maar de lokale context het gezichtspunt moest zijn bij de selectie van auteurs en werken. Het

¹⁷ Severing, 'Actuele ontwikkelingen taalbeleid Curaçao', p.65, 2015

tweede uitgangspunt was om een beredeneerde taalvolgorde te bepalen voor de zes eilanden.

Met het literaire communicatieschema als vertrekpunt werden er verschillende selectiecriteria onderscheiden die leidend waren in het vooronderzoek: het biografisch criterium, het tekstcriterium, het lezerscriterium en de context.

Dit leidde er weer toe om uitgebreider vooronderzoek te doen, omdat ook voor de andere Europese talen in het pakket, per taal gezocht moest worden naar de Caribische canon. Voor het Spaans werd bijvoorbeeld eerst gekeken naar Caribische auteurs die in het Spaans schrijven, dan Spaanstalige auteurs in het Groot-Caribisch gebied en uiteindelijk naar auteurs in de Canon van het Spaans-Europese taalgebied. Ook voor het Nederlands gold hetzelfde. Systematisch werd er eerst geselecteerd uit Antilliaanse schrijvers die in het Nederlands publiceerden. Daarna werd verder in het Caribisch gebied gekeken, bijvoorbeeld naar Surinaamse auteurs en uiteindelijk werd er per periode een keuze gemaakt uit auteurs in Nederland die tot de Nederlandse canon behoorden. De uitgangspunten bij deze werkwijze bepaalden de keuzes die gemaakt werden per taal, per periode en per geografisch gebied in de vooraf bepaalde geografische contexten. Deze overwegingen werden ook in de inleiding van de leergang die uit twee leerlingenboeken met bijbehorende handleidingen bestaat, gepresenteerd (Echteld, Severing & Rutgers, 2005).

4.2 Periodisering

De periodisering in *Kadans, literatuurgeschiedenis* is ontleend aan Antilliaanse en Caribische karakteristieken, maar valt ook in grote lijnen samen met de algemene literatuurgeschiedenissen. Wat aan de (geschreven) literatuur en aan de Europese en Caribische literatuur voorafging, krijgt kort aandacht, ook al wegens het ontstaan van genres die tot vandaag de dag van belang zijn. Ook de orale traditie werkt tot op heden door.

Kadans, Literatuurgeschiedenis is verdeeld in drie grote perioden die ruwweg samenhangen met de literatuur van passanten over het gebied (1492-1795), de literatuur van Europese kolonisten (1795-1915) en de literatuur van in het Caribisch gebied geboren en getogen auteurs (1915-nu). De hoofdstukken zijn begrensd door een samengaan van politieke en literaire factoren. In de hoofdstukken worden de periodegrenzen en de begrenzing van de tijdvakken nader beargumenteerd. Hierin komt *Kadans, Literatuurgeschiedenis* bijvoorbeeld overeen met de literatuurmethode *Literatuur en Leesdossier* van Dautzenberg uit 1999, die grenzen legt bij de verschillende eeuwen 1500, 1700, 1800 en vervolgens bij 1875, 1914, 1945 en 1970.

Rekening houdend met de hiervoor genoemde factoren, in Kadans voor Nederlandstalige werken in het Caribisch Gebied, een korte literaire canon opgesteld.

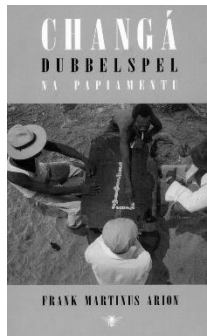
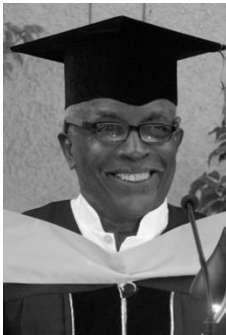
Periode 3 1915-heden

1. 1928 Stille Plantage, Albert Helman
2. 1931 Bint, Ferdinand Bordewijk
3. 1935 Mijn zuster de negerin, Cola Debrot
4. 1957 Weekendpelgrimage, Tip Marugg
5. 1959 De rots der struikeling, Boeli van Leeuwen
6. 1969 Sarnami hai, Bea Vianen
7. 1973 Dubbelspel, Frank Martinus Arion
8. 1982 Over de gekte van een vrouw, Astrid Roemer
9. 1987 Hoe duur was de suiker, Cynthia McLeod
10. 1992 Zuidstraat, Dennis Henriquez
11. 2003 De Engelenbron, Erich Zielinski

Ook vormen de in *Kadans* opgenomen lemma's van schrijvers, titels die tot de canon behoren.

5 Canonisering en de Literatuurlijn binnen het Hoger Onderwijs

De hiervoor weergegeven literair-historische canonlijst werd geïnter-



Dubbelspel vormt al decennialang een vast onderdeel van de literaire canon. De populariteit van het werk en de auteur worden versterkt door vertalingen – ook in het Papiaments (*Changá*) – en de recente succesvolle verfilming in het Engels (*Double Play*) op Curaçao. Ook de nationale bibliotheek draagt inmiddels de naam Frank Martinus Arion, waar ook een borstbeeld prijkt. Daarnaast werd Martinus hoogleraar taalkunde aan de universiteit van Curaçao, terwijl hij een publieke figuur was in de media.

greed in de literatuurlijn van de bacheloropleidingen leraar Papiamentu, Engels, Nederlands en Spaans. In deze literatuurlijn wordt aandacht besteed aan de eigen literaire ontwikkeling van de student en aan het feit dat de student in de toekomst in staat zal moeten zijn

om binnen het reguliere talenonderwijs, in de klas, aandacht te besteden aan literatuur.

5.1 De bacheloropleiding leraar Nederlands en de literatuurlijn

In de bacheloropleiding leraar Nederlands volgen de studenten een intensief programma dat gericht is op vergroting van hun kennis van en inzicht in de literatuur. De volgende modules worden met dit doel, verspreid over drie leerjaren aangeboden: de module literaire analyse van leerjaar 1, ook jeugdliteratuur; de module literatuurgeschiedenis van leerjaar 2; de module literaire benaderingen van leerjaar 3. Het lezen van literaire werken in de doeltaal en de verslaglegging hiervan in speciaal daarvoor aangereikte formats, speelt hierbij uiteraard een belangrijke rol. Deze leesactiviteiten zijn ondergebracht in de module Leesdossier die ook over drie leerjaren verspreid wordt aangeboden.

5.2 Leesdossier

Naast de verplicht te volgen modules literatuur (Literatuur 1, 2 of 3) worden er tijdens de studie jaren 1, 2 en 3 steeds een aantal literaire werken gelezen voor de literatuurlijst, waaraan opdrachten gekoppeld zijn voor het leeslogboek en het leesdossier volgens beschreven richtlijnen.

De eisen zijn zodanig dat gedurende elk studiejaar per maand van een gelezen werk een verslag dient te worden gemaakt in de doeltaal. Een taal studeren betekent immers een geregelde lezer worden. De keuze van te lezen boeken wordt zelfstandig voorbereid. Om te komen tot een lijst van gelezen werken worden om die reden in principe slechts enkele college-uren of plenaire contacturen gereserveerd. Het is de bedoeling dat de student tijdens deze plenaire, begeleide contactmomenten, indien gewenst, om advies vraagt over zijn keuze van te lezen werken aan de desbetreffende literatuurdocent. Er is tussendoor ook individuele begeleiding in de vorm van advies vragen en ontvangen mogelijk. Het doel van het samenstellen van de literatuurlijst is tweeledig. Enerzijds wordt er gewerkt aan literaire socialisatie, en aan de andere kant aan literaire competentie.

5.2.1 Literaire socialisatie

Zo raakt de student bijvoorbeeld wegwijz in de bibliotheken: de klas-senbibliotheek, de schoolbibliotheek, de bibliobus, de openbare bibliotheek. Bovendien leert de student digitale platforms te raadplegen, zoals bijvoorbeeld de Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren (DBNL). Tevens wordt eraan gewerkt dat de studenten de diverse boekhandels kennen en zich op de hoogte stellen van wat daar (al dan niet) te koop is. Daarnaast zijn de studenten op de hoogte van de belangrijkste auteurs en hun boeken. De studenten zijn in staat om deel te nemen aan het 'literaire discours'.

5.2.2 Literaire competentie

Studenten zijn door het doorlopen van de literatuurlijn, in staat een literair werk te begrijpen, te interpreteren en te analyseren. Zij verwerven door het volgen van de modules in de literatuurlijn inzicht in de ambachtelijkheid van het literaire werk en zijn in staat het gelezene in een sociale context te plaatsen. Studenten zijn in staat teksten te vergelijken. Studenten verwerven het inzicht om het gelezene persoonlijk te evalueren, dat wil zeggen te incorporeren in de eigen ervaringswereld.

Met het lezen van literaire werken en het uitwerken van de opdrachten is de student als toekomstige docent voorbereid om inzake (jeugd)literatuur als professioneel raadgever op te treden voor leerlingen in het voortgezet onderwijs

5.2.3 Vereisten leeslijsten en leesdossiers

In het eerste jaar lezen de studenten minimaal 12 jeugdboeken, bestemd voor lezers van 12 tot 16 jaar, waarvan bij Nederlands de helft uit de Nederlands-Caribische jeugdliteratuur bestaat. Van deze werken dient minimaal een werk (jeugd)poëzie te zijn.



De Bonairiaans-Curaçaose auteur Erich Zielinski komt met de eenentwintigste eeuwse roman *De Engelenbron* als jongste werk voor op de korte canonlijst. De roman kreeg (2004) een Nominatie DebutantenPrijs en een eervolle vermelding bij de Gouden Strop Nominatie in Nederland en werd in 2007 bekroond met de Cola Debrotprijs op Curaçao

In het tweede studiejaar wordt voor de bacheloropleiding Nederlands door de studenten een representatieve leeslijst van 12 boeken samengesteld. De hoofdstukken 2 t/m 8 van *Kadans, literatuurgeschiedenis* zijn daarbij leidraad¹⁸.

In het derde studiejaar wordt voor de bacheloropleiding Nederlands door de studenten een representatieve leeslijst van 12 boeken uit de moderne literatuur samengesteld. De werken worden gekozen uit *Kadans, literatuurgeschiedenis* hoofdstuk 9 en 10.

Voor Nederlands geldt dat 6 werken afkomstig dienen te zijn uit de Nederlands-Caribische literatuur. De hierboven weergegeven historische canonlijst (met verwijzing naar tijdsbalken in *Kadans, Literatuurgeschiedenis*) is daarvoor mede leidraad.

5.2.4 Favoriete schrijvers

Dat neemt niet weg dat door studenten ook andere keuzes worden gemaakt. Zo werden de afgelopen jaren ook vooral werken gekozen van Diana Lebacs; Desiree Correa; Sonia Garmers; Monique Casimiri; Marijke Schweitz; Roland Colastica; Carry Slee; Miep Diekman; Jan Terlouw (Leesdossier jaar 1); Cola Debrot; Gustaaf De Jongh; Tip Marugg; Boeli van Leeuwen; Frank Martinus Arion; Erich Zielinski; Albert Helman; Bea Vianen; Cynthia McLeod; Astrid Roemer (Leesdossier jaar 2 en jaar 3). En tevens Beatrijs; Mariken van Nieuemhegen en Max Havelaar; Historie van mejuffrouw Sarah Burghart (DBNL).

Naschrift

Het ligt in de bedoeling om binnenkort een onderzoek te doen naar de leesvoorkeuren van studenten binnen de lerarenopleidingen. Mede, uitgaande van het resultaat van dit onderzoek, kan de literair-historische canonlijst zoals hierboven weergegeven onder paragraaf 4.2, tegen het licht worden gehouden en kan worden gezien of deze zou moeten worden aangepast en uitgebreid.

Geraadpleegde literatuur

Allen, Rose Mary, "Naar een historische canon van Curaçao". In: *Kristóf. XIX-4*. pp. 29-34. Curaçao: Fundashon Kristóf, 2018.
Dautzenberg, J., *Literatuur en leesdossier*. Den Bosch: Malmberg, 1999.

¹⁸ *Kadans. Literatuurgeschiedenis*, hoofdstuk 2: een werk; hoofdstuk 3: een werk; hoofdstuk 4: een werk; hoofdstuk 5: een werk; hoofdstuk 6: een werk; hoofdstuk 7: drie werken, waarvan een uit de Nederlands-Caribische literatuur; hoofdstuk 8: vier werken, waarvan twee werken uit de Nederlands-Caribische literatuur.

- Echteld, Liesbeth, Eric Mijts, Wim Rutgers, Ronald Severing, *Taalbeleid in het Caribisch Gebied; heden en in de nabije toekomst. Derde CARAN-conferentie in Curaçao, 16, 17 en 18 november 2015*. Curaçao: University of Curaçao, 2017.
- Echteld, Elisabeth, *Handleiding Leeslogboek en leesdossier (cohort 2019-2023)*. Curaçao: Algemene Faculteit, University of Curaçao, 2019.
- Fokkema, D. W., De canon als kritisch en didactisch instrument: een historische analyse. In: *Spektator*. 15-1. pp. 5-15, 1985.
- Kempen, Michiel van, Western and non-Western notions of what constitutes the 'literary Canon'. In: Faraclas, N., R. Severing, C. Weijer, E. Echteld, and M. Hinds-Layne. eds. *Iguana's Newfound Voices: Continuity, divergence and convergence in language, culture, and society on the ABC-Islands 187-201* Willemstad: University of the Netherlands Antilles and Fundashon pa Planifikashon di Idioma. 2011.
- Oostrom, Frits van e.a., *Entoen.nu en verder. De canon van Nederland. Deel C*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006.
- Rooy, Piet de, & Emma Los (red.), *De canon van Amsterdam*, Uitgeverij Boom, Amsterdam, 2008.
- Severing, R., W. Rutgers, L. Echteld, *Kadans, Literaire ontwikkeling en literaire begrippen*. Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma, 2001 en 2006.
- Severing, Ronald, Wim Rutgers, Liesbeth Echteld, *Docentenhandleiding. Kadans, Literatuurgeschiedenis*. Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma, 2005.
- Severing, R., W. Rutgers, L. Echteld, *Kadans, Literatuurgeschiedenis*. Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma, 2006.
- Severing, R., 'Actuele ontwikkelingen taalbeleid Curaçao', In: *Taalbeleid in het Caribisch Gebied heden en in de nabije toekomst, Derde CARAN-conferentie in Curaçao, 16, 17 en 18 november 2015*: Curaçao, Liesbeth Echteld, Eric Mijts, Wim Rutgers, Ronald Severing. pp.59-66, 2015

Website

<http://canoncuracao.cw>

••••

NUT EN GENOEGEN – NUTTIG GENOEGEN. OP WEG NAAR EEN EMPIRISCHE, DIDACTISCHE NEDERLANDS-CARIBISCHE CANON VOOR VOORTGEZET EN HOGER ONDERWIJS

WIM RUTGERS, UNIVERSITEIT VAN CURAÇAO



Mijn bijdrage probeert antwoord te geven op de vraag wat docenten Nederlands van en over literatuur in ieder geval zouden moeten onderwijzen in het avo en hoger onderwijs en wat de studenten vervolgens zouden moeten lezen voor hun eindexamen. Hierbij is mijn uitgangspunt het aloude adagium van nut en genoeg – nuttig genoeg – naar wat verplicht moet, maar in vrijheid ook vooral mag. Mijn onderzoek richt zich op het probleem van canon en onderwijs: op weg naar een didactische onderwijskanon voor het voortgezet en hoger onderwijs, tegen de dubbele achtergrond problematiek rond de ontleding als algemeen maatschappelijk verschijnsel en het literatuuronderwijs dat in crisis verkeert door enerzijds exameneisen, anderzijds het – gebrek aan – leesanimatie van studenten. Het literatuuronderwijs zit gevangen in de spagaat rond zijn wezen en waarde: het dilemma tussen een voorgeschreven canon van auteurs en titels vanuit de *cultural heritage* idee dat lezen van eminent belang is voor het bewaren van waardevol cultuurgood, en de idee dat lezen een proces van persoonlijke voorkeur is van leesplezier en individuele interesse. Kortom: het dilemma van gebondenheid vanuit de docent die voorkeurslijsten voorschrijft (een didactische canon) en de voorkeur en vrijheid van de studenten die kiezen wat hen interesseert en leesplezier verschaft (een persoonlijke canon).

Ik onderzocht een aantal momenten over een periode van een halve eeuw: de jaren zeventig, begin jaren negentig, eind jaren negentig, en de jaren rond 2010 en 2020 om de voorgaande vraag te kunnen beantwoorden. Ik ging er daarbij vanuit dat geschikt materiaal voor corpus en canononderzoek gevonden kan worden in anthologieën en (historische) literaire overzichten.

Van corpus naar canon – een empirisch onderzoek

Het meest brede corpus van auteurs en hun teksten wordt gevonden in bibliografieën en encyclopedieën met hun interesse in het totaal. Anthologieën en historische literaire overzichten maken vervolgens gebruik van deze algemene informatiebronnen waaruit een keuze naar belangrijkheid wordt gemaakt. Wanneer in deze overzichten constanten ontstaan, raken we aan het canonbegrip.

Een didactische canon kan via twee onderzoeksmethoden empirisch vastgesteld worden: door het onderzoek naar door docenten en secties

voorgeschreven leeslijsten, inclusief een puntensysteem dat waarde en moeilijkheidsgraad aangeeft, en vervolgens door een onderzoek naar leeslijsten voor het schoolexamen literatuur. Vergelijking van de uitkomsten, overeenkomsten en verschillen, wijzen de didactische weg naar aard en functie van het literatuuronderwijs.

Canon en Canonisering – van product naar proces

Komt kwaliteit altijd boven drijven? De canon is het product van een keuze. Canonisering is een proces dat in drie fasen verloopt, van journalistieke kritiek, via essayistiek naar academische kritiek. Omdat de canon als product sinds de jaren zestig en vooral vanaf de jaren tachtig steeds meer onder vuur was komen te liggen – zoals de metafoor dat uitdrukte – is de statische term canon als resultaat vervangen door het begrip canonisering als proces en spreekt men liever van canons in het meervoud, niet meer van een statische canon maar een dynamische canon die veranderingsprocessen ondergaat. Wat de proteststemmen gemeenschappelijk hadden was het verzet tegen de DWEM – the Dead White European Male – De Dode Witte Europese Man die de literaire canon belichaamde volgens de traditionalisten.

Kritiek op de canon heeft geleid tot drie reacties: het aanvullen van een heersende canon met wat 'vergeten' of tot dan toe 'verwaarloosd' werd; het ontwerpen van een nieuwe canon, zoals de black canon in de VS en in het Caribisch gebied; de traditionele canon kritisch bevragen door 'contrapuntal reading' zoals Edward W. Said dat voorstond in zijn *Culture and Imperialism* (1994)

My method is to focus as much as possible on individual works, to read them first as great products of the creative or interpretative imaginaries, and then to show them as part of the relationship between culture and empire. (...) the novel, as a cultural artefact of bourgeois society, and imperialism are unthinkable without each other (...) imperialism and the novel fortified each other to such a degree that it is impossible to read one without in some way dealing with the other. (Said 1994: xxiv, 84)

Met deze werkwijze kwam hij tot heel andere interpretaties van traditioneel gecanoniseerde Westerse werken.

Canonisering betreft waardebepaling die onderhevig is aan persoonlijke voorkeur of institutionele macht. Een canon is dynamisch en steeds in beweging op het ritme van tijd en plaats. Een canoniseringsproces verloopt langs een aantal instituties die elkaar chronologisch opvolgen, waarbij secundaire literatuur een essentiële rol vervult: publicatie, presentatie voor genodigden en belangstellenden via het presenteren of 'dopen' van een uitgave, interview voor radio en

televisie, recensie, essay, academische kritiek, bloemlezing, vertalingen, prijzen, en tenslotte opgenomen worden in schoolboek en curriculum, van de traditionele statische canon naar een dynamische canon, van geclaimde eenheid naar veelzijdigheid.

Klassieke werken en wereldliteratuur

Een canoniseringsproces raakt aan begrippen als literaire klassieker en wereldliteratuur. Het begrip bestseller wordt gewoonlijk gebruikt om de populariteit van het moment aan te geven, wat geen garantie biedt dat een dergelijk boek langdurig verkocht en gelezen zal worden. Dat is met een klassieker wel het geval, terwijl er ook aan gerefereerd wordt. Klassiek betekent oorspronkelijk 'van hoge rang', 'voorbeeldig', 'voortreffelijk in zijn soort', behorende tot de traditionele meesterwerken van een letterkunde. "Het zijn meestal deze gecanoniseerde werken (canon) waaraan grote pedagogische waarde wordt toegekend en die in schoolverband worden gelezen." (Van Gorp 1998: 258-259) De klassieken vormen het hoogtepunt van de canon. Michiel van Kempen heeft het begrip klassiek nader gepreciseerd als erkende meesterwerken, die navolging verdienen, die in het onderwijscurriculum vast aan bod komen, die in bloemlezingen en literatuurgeschiedenissen een vaste plaats hebben verworven. (Vooy's 29, 2011: 83)

Het begrip wereldliteratuur is geïkt door de Duitse schrijver Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) in zijn dagboek van 15 januari 1827: "Literatur, die aus einem übernationalen, kosmopolitischen Geist heraus geschaffen wurde. (*Über Kunst und Altertum VI-1, 2 1827*)

Een moderne omschrijving is te vinden bij Theo D'haen:

Wat ikzelf als wereldliteratuur beschouw is literatuur die afkomstig is uit en geworteld is in verschillende nationale of regionale culturen, maar die ook circuleert buiten het eigen, nationale cultuur- of taalgebied en daar anderen aanspreekt. Je moet daarbij onderscheid maken tussen auteurs en boeken die op een bepaald ogenblik circuleren en zij die dat over een langere periode doen. Alleen die laatste categorie behoort voor mij tot de échte wereldliteratuur. In een wereldcontext gaat het niet om boeken die nationaal gezien goed scoren. Het gaat erom hoe een werk aansluiting vindt bij wat elders gebeurt. (*Armada* 69. Begeerte & Macht. Over Lust in de literatuur. De wedergeboorte van de wereldliteratuur; Margot Dijkgraaf in gesprek met Theo D'haen)

Of korter geformuleerd: "The circulation of literary works, genres, and authors within a transnational and even a global context." (D'haen 2012: 96)

Wereldliteratuur overstijgt dus de nationale canon. Cola Debrot *Mijn zuster de negerin* hoort ongetwijfeld tot de canon van de Nederlands-Caribische literatuur, is eveneens in de loop der jaren een klassieker geworden, maar behoort ondanks diverse vertalingen niet tot de wereldliteratuur.

Een veelvormigheid van canons

Dit alles brengt ons tot de conclusie dat er geen sprake – meer – kan zijn van één canon, maar dat we het begrip slechts in zijn historische periodiciteit en geografisch culturele veelvormigheid kunnen gebruiken. Ik geef enkele voorbeelden.

Verticaal (historisch) en horizontaal (modern – talen en culturen)
Nationaal – mondiaal
Westers – universeel/mondiaal – Wereldliteratuur (Goethe)
Persoonlijk/institutioneel
Groepsanons
 Feminisme
 Black Studies
Westerse canon/niet-Westerse canonvorming/Een Caribische canon
Taal/talen en hun canon
Didactische canon – de discussie in het onderwijs – van leesplezier naar culturele kennis? Van avo naar de universiteit? Van algemeen naar professional als taaldocent.

Een didactische canon op empirische grondslag – een schoolcanon – Lezen voor de lijst

Hierna wil ik me beperken tot de didactische canon. De veelvormigheid komt deels voort uit subjectiviteit. Dat leidt tot de vraag of er niet een didactische canon samengesteld zou kunnen worden of empirische grondslag die als intersubjectief aanvaard kan worden.

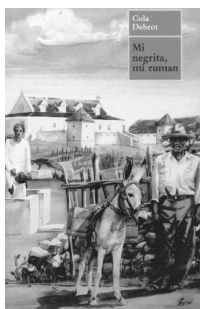
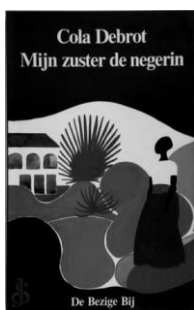
Nederlands

Op 7 april 1975 publiceerde de *Amigoe* op haar boekenpagina een 'Antilliaanse Schrijvers Top tien', op basis van de boekenlijsten havo en vwo van het Maria Immaculata Lyceum op Curaçao. Bij analyse bleek toen *Mijn zuster de negerin* van Cola Debrot het meest gelezen boek, en Boeli van Leeuwen de meest gelezen auteur te zijn op de eindexamens van deze middelbare school. Johan Hartog heeft de belangrijkste resultaten van deze enquête overgenomen in zijn artikel 'Bibliotheken en leesgewoonten'.

"Natuurlijk moet men een schoolenquête met grote voorzichtigheid hanteren. De eindexaminandi moeten nu een-

maal Antilliaanse auteurs op hun lijst hebben staan. Bijgevolg geven cijfers een enigszins vertrokken beeld. Ook werd de enquête maar op één school gehouden, dat wil zeggen bij leerlingen van een of twee daarbij betrokken leraren. Veel van wat eindexamenkandidaten kiezen is natuurlijk afhankelijk van de manier waarop een bepaald vak is gedoceerd.

Frappant is bijvoorbeeld, dat bij deze school op Curaçao geen enkele lijst een Arubaanse of Bonairiaanse auteur of dichter vermeldde. Ook zeggen deze cijfers niets over de Antilliaanse auteurs, die in het Papiamentu publiceren.” (René A. Römer (red.): *Cultureel Mozaïek van de Nederlandse Antillen* (1977: 149-152).



Het meest gelezen boek bleek *Mijn zuster de negerin* (1935) van Cola Debroet (88), dat later ook in het Papiaments verscheen met de titel *Mi negrita, mi ruman* (2008).

Dat betreft dus cijfers van meer dan veertig jaar geleden. In 1989 verrichtte ik een eigen onderzoek met behulp van de literatuurlijsten voor de havo- en vwo-examens van het Colegio Arubano op Aruba, en vervolgens met een beperkt onderzoek naar lijsten van havo en vwo een kleine dertig jaar later, in het schooljaar 2017-2018 en 2018-2019, opnieuw van enkele klassen van het Colegio Arubano. Wat bleef er in de loop van de jaren gelijk en wat veranderde er?



De meest gelezen auteur is Boel van Leeuwen (99), waarbij zijn meest gelezen boek *De rots der struikeling* is. Daarna volgde Tip Marugg (44) met *Weekendpelgrimage* als meest gelezen werk.

Antilliaanse schrijvers top 10

Wie is de meest gelezen Antilliaanse auteur? Dat is een vraag die onmogelijk te beantwoorden is. Over het hele lezerspubliek zijn geen cijfers beschikbaar, en de boekhandel houdt er nog geen top-tien op na zoals in de VS of in Nederland. Maar de *Amigoe* heeft een poging gedaan om een enigszins betrouwbaar cijfer te produceren, door op een van de Curaçaose scholen (het Maria Immaculata Lyceum) de eindexamenlijsten van vwo en havo te checken. Misschien is het beeld op de andere scholen afwijkend, maar dat kan mogelijk volgend jaar eens onderzocht worden.

Het zal niemand verbazen dat *Mijn zuster de negerin* van Cola Debrot verreweg het meest gelezen boek was. 88 leerlingen hadden deze novelle op hun lijst, maar voor de rest wordt Debrot bijna niet gelezen: *Bid voor Camille Willocq* kwam maar op twee lijsten voor, *Dagboekbladen* op één en *Bewolkt bestaan* op geen enkele lijst. Maar nu de bibliotheken sinds kort weer over een paar exemplaren van *Camille Willocq* beschikken, kan het beeld volgend jaar heel anders zijn.

De meest gelezen auteur is Boeli van Leeuwen, in totaal 99 maal op de lijsten. *De rots der struikeling* kreeg daarvan de helft plus een, gevolgd door *De eerste Adam* (27) en *Een vreemdeling op aarde* (22). Tip Marugg werd 44 maal gelezen, *Weekendpelgrimage* 35 en het moeilijke *In de straten van Tepalka* maar 9 maal. *Dubbelspel* van Frank Martinus Arion (binnen anderhalf jaar al aan de derde druk toe!) kwam op de vierde plaats met 31 maal. Daarna komen ex aequo Maria Miranda: *De verwachting* en Edward de Jongh's *Fata Morgana*, ieder 10 maal. Diana Lebacs: *Sherry* kwam op deze examenlijsten maar zesmaal voor.

Jo van de Walle werd op de onderzochte school zeer veel gelezen, kennelijk omdat *De slavenopstand* klassikaal behandeld was. Dit boek kwam op 45 lijsten te staan, *Achter de spiegel* 11 maal, maar niemand kende zijn nieuwe boek *Beneden de wind*. Van de andere schrijvers die bij de Antilliaanse literatuur horen, kwam Marek Decorte met *De bullepees* op de tweede plaats, zevenmaal, gevolgd door Hans Keuls: *Plantage Tamarinde*, zesmaal.

Dankzij de bundel *Kennismaking met de Antilliaanse poëzie*, die door de Sticusa en het Departement van Onderwijs over de scholen verdeeld is, stonden er ook veel Antilliaanse gedichten op de lijsten. De populairste waren 'Begravenis in Toledo' van Cola Debrot, en de vertalingen van 'Mi ta kansá' (Ik ben moe) van Pierre Lauffer, en 'Su Mahestad Placa' (Zijne Majesteit Het Geld) van Elis Juliana. (*Amigoe* 7 april 1975)

Colegio Arubano 1988-1989

Hier volgt allereerst een bespreking van de Colegio Arubano lijsten van 1988-1989. Het onderzoek beperkt zich tot de Nederlands-Caribische literatuur van de eilanden en Suriname. Welke Nederlandstalige Curaçaose en Arubaanse boeken lezen de Arubaanse havo- en vwo-leerlingen anno 1989 voor hun schoolexamens?

Mijn materiaal bestond uit de s.o.-lijsten [nu schoolexamens] van resp. 108 havo- en 69 vwo-kandidaten – samen 177 lijsten. Ik zal in mijn analyse achtereenvolgens aandacht besteden aan de auteurs en hun afzonderlijke werken.

Tabel 1

a. Een "top-doziijn" Antilliaanse auteurs in kwantitatieve volgorde:

	1989			1975
	totaal	vwo	havo	
Boeli van Leeuwen	194	80	114	99
Cola Debrot	181	72	109	91
F. Martinus Arion	179	69	110	31
Tip Marugg	178	70	108	44
Sonia Carmers	120	38	82	-
Desiree Correa	112	31	81	-
Diann Lebares	100	39	61	6
Richard Pitternolia	49	15	34	-
Angela Matthews	14	1	13	-
Gustaf de Jongh	12	1	11	-
Edward de Jongh	9	7	2	10
Josette Daal	7	2	5	-

b. Een "handjevol" niet-Antillianen die over de Antillen schreven en als zo danig eventueel tot de Antilliaanse literatuur gerekend kunnen worden:

	1989			1975
	totaal	vwo	havo	
Niep Diekmann	141	36	105	-
Dolf de Vries	62	16	46	-
J. van de Walle	6	1	5	56
Wilko Bergmans	3	-	3	-
Adriaan Hulshoff	1	-	1	-

Tabel 2

De meest gelezen Arubaanse/Antilliaanse boeken

	1989			1975
	totaal	vwo	havo	
1. Debrot: Mijn zuster de negerin	175	67	100	89
2. Marugg: Weekendpelgrimage	175	69	106	35
3. Martinus Arlon: Dubbelspel	169	64	105	31
4. Corrent: Mosa's eiland	112	31	81	-
5. v. Leeuwen: De rots der struikeling	101	46	55	50
6. v. Leeuwen: Een vader, een zoon	58	17	41	-
7. Pitternella: Niet huilen bij de zee	49	15	34	-
8. Garmer: Orkaan en Mayra	48	10	38	-
9. Garmer: Orkaan	39	8	31	-
10. Lebac: Zulkriet Rony	39	23	16	-
11. Lebac: Sherry	29	7	22	6
12. Garmer: Wonen in een glimlach	26	9	17	-
13. v. Leeuwen: Een vreemdeling op aarde	20	10	10	22
14. Matthews: De witte post	14	1	13	-
15. v. Leeuwen: De eerste Adam	13	5	8	27
16. Lebac: Nancho Riemond	12	2	10	-
T.B. De overige 28 titels werden elk minder dan tien keer in totaal geplaatst, in tot. 78 keer.				

De Niet-Antillianen en hun boeken over Aruba/Antillen:

	1989		
	totaal	vwo	havo
1. de Vries: Een muur van blauw	62	16	46
2. Diekmann: Marijn bij de Iorredraniers	54	18	36
3. Diekmann: De slagen van Olim	25	9	16
4. Diekmann: De boten van Brakkeput	24	2	22
5. Diekmann: De groeten van Ello	16	1	15
6. Diekmann: Cevon en een straatje	11	1	10

T.B. De overige titels koorden alle lager dan tien keer.

Vergelijking tussen havo en vwo in 1988-1989

De uitsplitsing in de twee tabellen volgens havo en vwo laten in dat opzicht enige vergelijking toe, maar de verschillen blijken gering. De vwo'ers behandelen de Antilliaanse literatuur in een apart schoolonderzoek, vergezeld van secundaire literatuur. Ze gaan daarom dus dieper op de stof in. De lijsten maken de indruk dat vwo-leerlingen een beetje meer op avontuur durven uit te gaan al zijn het incidentele uitzonderingen die afwijken bij de verplichte en besproken auteurs. Slechts enkelen wagen zich aan de dikke pillen *Bewolkt bestaan of Nobele wilden*, of het op dat moment nieuwe *De morgen loeit weer aan*, *Schilden van leem* en *Het teken van Jona*.

Vwo'ers kiezen iets meer voor de wat moeilijker boeken; vergelijk

wat dit betreft *Orkaan* (en *Mayra*) bij de havo, met het nieuwe *Wonen in een glimlach* dat relatief meer bij vwo voorkomt, en – duidelijker – het bekende *Sherry* bij de havo, *Suikerriet Rosy* in het vwo. *De boten van Brakkeput*, *Gewoon een straatje* worden op het havo veel gelezen; maar zie daarnaast ook weer *De groeten van Elio*, *Marijn bij de lorredraaiers* en *De dagen van Olim*. Er is wat de primaire lijst betreft weinig van distinctieve verschillen te bespeuren.

Verschuivingen

De vergelijking met het *Amigoe*-verslag van 7 april 1975 leert ons dat een aantal auteurs en werken op het Colegio Arubano in 1989 niet meer voorkwamen, zoals J. van de Walle: *De slavenopstand* (1956) en *Achter de spiegel* (1959); Maria Miranda: *De verwachting* (1959); Hans Keuls: *Plantage Tamarinde* (1964); Marek Decorte: *De Bullepees* (1971) en Edward de Jongh: *Fata Morgana* (1973). Dat zijn dus vooral wat oudere werken van overwegend niet-Antillianen. De jeugdliteratuur had op het Colegio Arubano een stevige plaats veroverd, en dat vooral via niet minder dan drie Arubaanse auteurs. Diana Lebacs: *Sherry* kwam al in 1975 voor – toen nog een eenling, nu een klassieker te midden van veel nieuw werk.

Evergreens als Cola Debrot: *Mijn zuster de negerin*, Tip Marugg: *Weekendpelgrimage*, Frank Martinus Arion: *Dubbelspel* handhaafden hun sterke positie. Boeli van Leeuwen sprak in 1975 én 1989 nog met meer dan één boek aan.

De docent

Hoe groot is bij dit alles de rol van de leraar? Aan de ene kant zien we een correlatie tussen het verdwijnen van niet-Antillianen van de lijsten en de algemeen gangbare idee in de literaire geschiedschrijving dat Antilliaanse literatuur uitsluitend geschreven wordt door Antilliaanse auteurs, waar Nederlandse auteurs dus buiten vallen. De uitzonderingen Dolf de Vries en Miep Diekmann zijn mede verklaarbaar als we bedenken dat hun werk vaak bij de afdeling 'Nederlanders' op de lijsten geplaatst wordt.

Er waren in 1988-1989 vier auteurs verplicht: Cola Debrot, Boeli van Leeuwen, Tip Marugg en Frank Martinus Arion. We zien dat de meest gelezen werken van de vier groten correleren met de besprekingen in de literatuurlessen: het zijn juist die werken die besproken worden en die daarom [?] vervolgens op de lijsten verschijnen.

Bij de niet-verplichte auteurs zal de invloed van de leraar geringer zijn en vervangen worden door de mond-tot-mondreclame van leerlingen onderling, door de gemakkelijke beschikbaarheid van werken in de bibliotheek en duidelijke recensies (en uittreksels) natuurlijk. De totale titelvariatie was dan ook 65, waarbij ook 'mislukte' romans als *Zwarte Makamba* en *De witte pest* niet minder dan 25 keer 'ge-

tolereerd' werden, evenals vrij gemakkelijke jeugdboekjes. Dat relativeert de canon die de leraar zelf zou willen aanleggen: "Meneer, mag dat boek op mijn lijst?" "Ja, als je kunt uitleggen waarom je het zo graag wilt opnemen!"

Poëzie

De relatieve invloed van de docent valt ook nog af te leiden als we de poëzie even in onze beschouwing betrekken. De leerlingen/kandidaten waren verplicht een aantal gedichten op hun lijsten te plaatsen. Relatief kreeg deze poëzie niet zoveel aandacht, en dan nog in de loop van het laatste cursusjaar, waar overwegend Nederlandse poëzie aangeboden en behandeld werd aan de hand van uitgereikte stencils. Het zijn exact deze gedichten die op de lijsten voorkomen, ook voor zover er Caribische gedichten tussen zitten. Dat verklaart bijvoorbeeld het opnemen van gedichten als 'De gunst zien en het recht vergeten' en de topper (tien keer) 'Wij meertaligen', beide van Frank Booi; van relatief onbekende Surinaamse dichters als P. Marlee: 'Eleonora' (9 keer); Corly Verlooghen: 'Latijns-Amerika' (6 keer) en René de Rooy: 'Het landhuis' (drie keer), te midden van veel andere, overwegend Nederlandse gedichten. Hoewel er weinig 'moet' en 'verplicht' was op het Colegio Arubano, wijzen de lijsten wel uit dat de stuurmanskunst van de zachte hand van de leraar wel degelijk invloed uitoefent. Gelukkig maar! (*Amigoe* 27 mei 1989)

2017-2018

We zijn op zoek naar literaire canonisering, ook voor het onderwijs, maar we beperken ons daarbij voor de gelegenheid tot canoniseringsaspecten voor de bovenbouw van het havo en vwo onderwijs – het schoolexamen literatuur, kortom lezen voor de lijst. Talensectie maken tegenwoordig gebruik van 'Lezen voor de lijst' adviezen, die de moeilijkheidsgraad van eventueel te lezen boeken indelen in de categorieën 1 t/m 6, belevend lezen, herkendend lezen, reflecterend lezen, interpreterend lezen, letterkundig lezen en tenslotte academisch lezen. Van deze zes niveaus worden daarbij vervolgens geselecteerd aan leerlingenkenmerken, boekenkenmerken, doelen, waarbij niveau 2 en hoger gekoppeld worden aan het Europese Referentiekaders 2f /t/m 5.

Van het schooljaar 2017-2018 van het Colegio Arubano analyseerde ik in een beperkt onderzoek de lijstgegevens van 25 vwo-kandidaten Nederlands op de vermelding van Caribische werken, door auteurs afkomstig van de eilanden en Suriname. Iedere vwo-leerling diende twaalf boeken te lezen, verdeeld over Caribische boeken en overige boeken. Van dat totaal van 300 (25 x 12) titels waren er 138 gekozen boeken oftewel 5,5 per leerling Caribisch: 10 keer een werk van Aruba, 87 van Curaçao en niet minder dan 41 van Suriname. De gelezen auteurs waren van Aruba (1) en Curaçao (8) en Suriname

(6), verdeeld over 24 titels. De keuze van zowel auteurs als titels concentreerde zich dus rond een klein centrum. Het is opvallend dat de Arubaanse vwo'ers geen andere Arubaanse auteur dan Denis Henriquez kozen, met *Zuidstraat* (7) en *Delft blues* (3). Ondanks de vrije keuze van de leerlingen waren er maar zes titels die een keer voorkwamen, wat de traditionele keuze nogmaals benadrukt: Bea Viaanen: *Sarnami hai*, Ellen Ombre: *Maalstroom* en Clark Accord: *De koningin van Paramaribo*, en Diana Lebacks: *Sherry* en Erich Zielinski: *De engelenbron*. Er was dus weinig persoonlijke voorkeur op de lijsten. De gelezen werken waren nagenoeg allemaal bekend uit de literaire traditie, met werken van na 2000 (3), de jaren 90 (6), 80 (4), 70 (40), 60 (3), 50 (2) en 30 (2). De lijsten werken traditie bevestigend en kenmerken zich niet door vernieuwing met auteurs als Jacques Thönissen, Giselle Ecury, Joan Lesley (Aruba), Hans Vaders, Myra Romer, Erich de Brabander, Els Langenfeld, Ronny Lobo, Bernadette Heiligers, Joseph Hart (Curaçao).

De meest gelezen auteur was Frank Martinus Arion, *Dubbelspel* (18), gevolgd door Cola Debroet, *Mijn zuster de negerin* (16) en Tip Marugg: *Weekendpelgrimage* (10) en *De morgen loeit weer aan* (10). Opvallend was de hoge score van de Surinaamse auteur Anil Ramdas: *Het besluit van Mai* (16). Ook Albert Helman: *De stille plantage* (9) en *De laaiende stilte* (3) en Cynthia McLeod: *Hoe duur was de suiker?* (9) scoorden hoog.

Naast de lijst werd er van iedere kandidaat een speciaal zelfgekozen thema verwacht. Dat betrof niet meer dan drie keer van de 25 kandidaten een Caribisch thema: Caribische eenzaamheid, slavernij, de positie van de vrouw in de Caribische literatuur. Dat leidt tot de vraag of leerlingen wel zo positief staan tegenover de Caribische literatuur. De onderzochte groep koos vooral voor aspecten rond de Tweede Wereldoorlog (9 keer).

Op basis van de hiervoor besproken zesdelige niveau indeling dienen de leerlingen met hun lijst voldoende punten te scoren, waarbij de verdeling was 2 punten (4), 3 punten (7), 4 punten (3), 5 punten (8). De titelkeuze lijkt pragmatisch om zowel het aantal van 12 titels als de vereiste punten te bereiken, waarbij een mixture ontstaat van makkelijk en moeilijk.

Wat ik op basis van deze lijst van een vwo-groep en een docent, niet kon nagaan of samenstelling van de leeslijst beïnvloed zou kunnen worden door persoonlijke leesvoorkeur van de docent. (Ik dank drs. Willem Bant voor het ter beschikking stellen van de vwo-lijsten)

Vergelijking

Een aanmerkelijk verschil tussen de lijsten van 1988-1989 en die van 2017-2018 is het onderdeel jeugdliteratuur. Een overeenkomst zijn de echte klassiekers die vanaf 1975 tot vandaag steeds weer terugkomen, zoals *Mijn zuster de negerin*.

Vergelijking van drie momenten (1975, 1989 en 2018) laten zien dat er een aantal werken tot een vaste kern behoren – er is consensus dat zij de eigenlijke schoolcanon vormen. Daaromheen cirkelen een aantal werken die afhankelijk zijn van externe factoren in tijd en ruimte, die onderhevig zijn aan gradaties van canonisering tussen centrum en periferie; zoals het benadrukken van esthetisch stilistische normen of bijvoorbeeld sociaaleconomische en politieke normen; zoals de curriculumopvattingen van docenten (wel of geen jeugdliteratuur; wel of geen passantenliteratuur), maar ook maatschappelijke opvattingen over taal (hoort literatuur in het Nederlands wel echt tot onze eigen letteren).

Colegio Arubano Havo-lijsten 2019

Tot slot besteed ik nog enige aandacht aan de literatuurlijsten van 58 kandidaten van havo 5, overigens van dezelfde docent als in 2017-2018. De havo-kandidaten lezen acht boeken volgens het bekende puntensysteem, waarbij een eis van minimaal twintig punten werd gesteld. Er waren twee verplichte boeken, een Caribisch boek en een Europees: Denis Henriquez: *Zuidstraat* en Marga Minco: *Het bittere kruid*. Die tellen dus niet mee of zijn maximaal gecanoniseerd. Naast de twee verplichte titels moesten de havo-leerlingen drie Caribische boeken lezen. Die titels heb ik onderzocht. Een kandidaat las vijf Caribische boeken; enkele kandidaten vier de rest de verplichte drie als aantal. Er was sprake van grote eenvormigheid: maar één kandidaat had een heel afwijkende originele lijst.

Literatuurlijsten havo Colegio Arubano 2019, aflopend in aantal

Land	Auteur	Titel	N
Aruba	Jacques Thönissen	De roep van de troepiaal	13
	Jacques Thönissen	Tranen om de ara	2
	Denis Henriquez	Delft blues	1
Curaçao	Cola Debrot	Mijn zuster de negerin	58
	Carel de Haseth	Slaaf en meester	13
	Frank Martinus Arion	Dubbelspel	4
	Diana Lebacs	De langste maand	4
	Edward de Jongh	De boog	2
	Erich Zielinski	De engelenbron	2
	Cola Debrot	De vervolgd	1
	Erich Zielinski	De prijs van de zee	1
	[Stephan Brijjs]	[Maan en zon]	[1]
Suriname	Cynthia McLeod	Kofi	31
	Anil Ramdas	Het besluit van Mai	23
	Cynthia McLeod	Tutuba	12
	Cynthia McLeod	Hoe duur was de suiker?	10
	Clark Accord	De koningin van Paramaribo	3
	Ellen Ombre	Vrouwvreemd	1
	Johan Fretz	Onder de paramariboom	1

Corpusonderzoek begin jaren negentig van de 20^e eeuw

In voorbereiding op mijn dissertatie deed ik in 1989 onderzoek naar de belangrijkste studies in de vorm van inleidingen, overzichten van de Antilliaanse literatuur. Ik onderzocht ruim veertig overzichtswerken die eind jaren tachtig bekend waren als inleidingen op de literatuur van de Nederlandse Antillen en Aruba. Ze hadden evenwel voornamelijk betrekking op Curaçao. Dat leverde een ingewikkeld schema op van auteursnamen en hun werken, waarbij ik onderscheid maakte tussen alleen genoemd worden en besproken worden. Dit corpus werd de basis voor mijn literair historische onderzoek. (Rutgers 1994: 447-452)

De gevolgde werkwijze ontleende ik aan B. Lindfors: 'Famous Author's Reputation Test' — The Teaching of African Literatures in Anglophone African Universities: an instructive canon' (Raoul Grandqvist: *Canonization and Teaching of African Literatures* Amsterdam-Atlanta: Rodopi 1990: 41-53. Lindfors onderzocht frequentiegegevens van curricula-lijsten van Engels-Afrikaanse universiteiten en citaten in boeken en artikelen over Afrikaanse literatuur. Bij zijn 'underlying assumption (...) that the author discussed frequently by literary critics were held in higher esteem than those seldom discussed' sluiten we hier aan. "We may not be able to make fine discriminations with them, but we should be able to discern dominant patterns and arrive at fairly accurate gross distinctions." (Lindfors 1990: 53)

Controle tussen de bevindingen van deze 'reputation test' met de literatuurlijsten van het Colegio Arubano lopen eind jaren tachtig van de 20^e eeuw parallel wat de 'toplijst' betreft: Boeli van Leeuwen: *De rots de struikeling*; Cola Debrot: *Mijn zuster de negerin*; Frank Martinus Arion: *Dubbelspel*; Tip Marugg: *Weekendpelgrimage*. In de 'lagere regionen' duiken de verschillen op, mede veroorzaakt doordat op de CA lijsten ook jeugdliteratuur vermeld werd.

In de jaren 2017/2019 zien we dat deze grote vier zich gehandhaafd hebben. Zij horen dus onbetwist tot de canon.

Wat is de moraal van het verhaal?

Een historisch onderzoek leidt onvermijdelijk naar historische auteursnamen. Iedere tijd en omstandigheid bouwt aan een eigen canonieke voorkeurslijst. Een evenwicht tussen traditie en vernieuwing is van belang. Daarmee kom ik weer op mijn oorspronkelijke uitgangspunt: het dilemma tussen literatuuronderwijs als *cultural heritage* en literatuuronderwijs dat gericht is op de persoonlijke beleving van de student. Hier zou ik wel onderscheid willen maken tussen avo en de beroepsopleiding tot (taal)docent want die laatsten dienen als professionals een breed overzicht te hebben waarvan ze diepgaand op de hoogte zijn, ook al omdat de literatuur in het Papiaments voornamelijk relatief beperkt is. Daarom lijkt het me toe dat de docent een middenweg kan bewandelen door voor de helft van het literatuuronder-

derwijs en het literatuurexamen aandacht voor de canonlijst te vragen en de keuzevrijheid van de student voor de andere vijftig procent.

Nader onderzoek aan de University of Curaçao

Een didactische canon naar het huidige beeld en beleid in het algemeen voortgezet onderwijs op de middelbare scholen, en het hoger onderwijs aan de University of Curaçao kan als eerste stap beginnen met de analyse van de verplichte hoeveelheid literaire werken die gekozen en gelezen worden tijdens de bacheloropleiding: de gekozen auteurs en hun werken. Uit een dergelijke inventarisatie van auteurs en werken zal blijken welk deel van de gelezen werken tot de *cultural heritage* (culturele canon) behoren en welke niet. Daaruit kan een gefundeerde richtlijn volgen wat de eisen voor de verplichte leeslijst van werken zouden moeten zijn. Dat zal dan de uitkomst moeten bevatten van de discussie naar aard en functie van het literatuuronderwijs als een keuze tussen een canon op basis van de *cultural heritage* gedachte en een persoonlijke canon op basis van de leesvoorkeuren van individuele studenten.

Geraadplaagde literatuur

- Dijkgraaf, Margot. (2012) *Begeerte & Macht. Over Lust in de literatuur. De wedergeboorte van de wereldliteratuur*; Margot Dijkgraaf in gesprek met Theo D'haen) In: *Armada* 69
- Goethe, Johann Wolfgang von (1827) *Über Kunst und Altertum*. VI-1,2
- Gorp, H. van (1998) *Lexicon van literaire termen*. Goningen, Martinus Nijhoff uitgevers/Wolters Plantijn. p. 258-259
- Kempen, Michiel van (2011) 'Het literair canon'. Over westerse en niet-westerse canonvorming', *Vooys* 29, p. 83
- Lindfors, B. (1990) 'Famous Author's Reputation Test' — The Teaching of African Literatures in Anglophone African Universities: an instructive canon'. In: Raoul Grandqvist: *Canonization and Teaching of African Literatures* Amsterdam-Atlanta: Rodopi, p. 41-53
- Römer, René A. (red.) (1977) *Cultureel Mozaïek van de Nederlandse Antillen*. Zutphen, De Walburg Pers, p. 149-152
- Rutgers, Gerrit Willem (1994) *Schrijven is zilver, spreken is goud. Oratuur, auratuur en literatuur van de Nederlandse Antillen en Aruba*. Dissertatie UU.
- Said, Edward W. (1994) *Culture and Imperialism*. London, Vintage, p. xxiv, 84

♦♦♦♦

NEDERLANDSE LITERATUUR EN CANONICITEIT IN CARIBISCHE CONTEXT VANUIT EEN DIDACTISCH GEZICHTSPUNT. EEN BESPREKING VAN DE METHODE PERSPECTIEF

RONALD SEVERING EN MARIA SEVERING-HALMAN, UNIVERSITEIT VAN CURAÇAO



In de lerarenopleiding Nederlands voor Bachelors en Masters aan de University of Curaçao (UoC) wordt literatuuronderwijs aangeboden dat aansluit bij de alledaagse praktijk van de studenten in het havo/vwo, mbo en ho in Caribisch Nederland. Toen de belangstelling in de jaren 2000 voor het vak geïntegreerd literatuuronderwijs sterk bleek af te nemen, verzochten leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs aan de UoC-opleiding een nieuwe afzonderlijke leergang literatuur Nederlands te ontwikkelen, met het doel, de literaire leescompetentie van studenten te verbreden en verdiepen. Het streven daarbij was het nauwkeurig lezen van teksten uit de canon van de Nederlandstalige literatuur van Nederland, Suriname en de Nederlands-Caribische eilanden. De tweedelige leergang, *Perspectief*, voor proza en poëzie die daartoe ontwikkeld werd, staat hier centraal. Er wordt aan de orde gesteld hoe aan de hand van eigentijdse selectiecriteria, canonkeuzes werden bepaald die te maken hebben met auteurs, literaire teksten en lezers, met een literair communicatieschema als uitgangspunt. Bij de selectiereeks was democratisering van de literatuurgeschiedenis mede van belang. Aangezien deze canon gerelateerd is aan het onderwijs, zijn naast literaire criteria ook externe overwegingen relevant, zoals eindtermen, onderwijsniveau, onderwijstype en keuzevrijheid van de taaldocenten.

1 Literatuur in de lerarenopleiding van de Algemene Faculteit

Op de universiteit van Curaçao is een van de vijf faculteiten, de Algemene Faculteit. Deze faculteit, ook wel aangeduid als de Faculty of Arts, leidt leraren op die na hun opleiding lesgeven aan leerlingen in het voortgezet onderwijs. Na hun bachelor en, daarna hun masteropleiding, zijn de afgestudeerden bevoegd, of zoals dat tegenwoordig heet, startbekwaam om als eerstegraadsleraren ook les te geven in het havo (het hoger algemeen voortgezet onderwijs) en het vwo (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs). Het is goed om erbij te vermelden dat de masteropleiding via het platform Black Board Collaborate Ultra gebruikmakend van internet, gevolgd wordt door studenten op Aruba, Bonaire en St. Maarten, terwijl de colleges vanuit Curaçao gegeven worden. Dat is doorgaans het geval, maar ook niet

altijd. De docenten zitten weleens op Aruba, Bonaire in Nederland en soms zelfs elders.

-
- Literatuuronderwijs voor bachelor- en masteropleiding
 - Literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs: havo en vwo
 - Literatuurmethoden gaan uit van:
 - de leerlingen in Caribisch Nederland en
 - hun Caribisch-Nederlandse context
-

Overzicht 1 Literatuur in de lerarenopleiding van de Algemene Faculteit

In de twee genoemde onderwijsniveaus: havo en vwo, wordt ook literatuuronderwijs gegeven en vervolgens getoetst en geëxamineerd, zoals aangegeven in de eindtermen, die de minister voorschrijft. Dat betekent dat in het hoger onderwijs, dat is dan in de lerarenopleiding van de Algemene Faculteit aan de University of Curaçao, de aanstaande leraren hierop worden voorbereid. Er worden dan literatuurvakken verzorgd voor de talen Nederlands, Papiamentu, Engels en Spaans; zowel op Bachelor- als op Masterniveau. Voor dit literatuuronderwijs zijn er plaatselijk leergangen ontwikkeld. Deze methoden gaan uit van de Nederlands-Caribische leerlingen en hun Nederlands-Caribische context.

2 Geïntegreerd literatuuronderwijs GLO (1998)

In 1998 werden er nieuwe examenprogramma's ingevoerd van de Tweede Fase in het voortgezet onderwijs. Er werd toen voor het onderdeel literatuur een nieuw vak geïntroduceerd: Geïntegreerd Literatuuronderwijs, het GLO (Dautzenberg, 2007). Deze integratie zou betekenen dat de literaturen van de zes schooltalen: Nederlands, Engels, Papiamentu, Spaans, Frans en Duits nu in samenhang in één geïntegreerde methode konden worden aangeboden. Voordeel van het concept GLO is dat het uniformiteit in de benadering bevordert; het is eenduidig van terminologie, voorkomt dubbelures en er is bij voorkeur sprake van één literatuurdocent. Het GLO bevordert daarnaast inzicht in de literaire dwarsverbanden tussen de talen (Witte, 2008; 2009). Op de Benedenwindse eilanden, waar Papiamentu de voertaal is, was er enthousiasme, omdat voor het eerst een lokale literatuurmethode zou worden geschreven, waarin de lokale literatuur, inclusief het Papiamentu, structureel zou worden opgenomen. Ook de Engelse literatuur van de Bovenwindse eilanden zou een plaats krijgen. Uiteraard was het een uitdaging om met name de lokale literatuur van de zes Nederlands Caribische eilanden en van

het Caribisch gebied aan te kunnen bieden. Hoewel er relatief veel geschreven is over de lokale literatuur in de vorm van overzichtsar-tikelen, conferentiebundels en andere, waren er geen klassieke ge-structureerde handboeken voorhanden die een traditionele canon aanboden; en zeker niet voor meerdere talen.¹⁹

Kenmerken

- GLO: Geïntegreerd literatuuronderwijs
- LD: leesdossier
- Domein A: Literaire socialisatie van de leerling
- Domein B: Kennis en toepassing van literaire begrippen
- Domein C: Kennis van literatuurgeschiedenis

Voordelen integratie

- 6 talen bijeen: Nederlands, Engels, Papiamentu, Spaans, Frans en Duits
- bevordert uniformiteit in de benadering
- voorkomt doublures en bevordert eenduidigheid terminologie
- inzicht in de literaire dwarsverbanden tussen de talen
- één literatuurdocent voor literatuur

Overzicht 2 Geïntegreerd literatuuronderwijs, GLO (1998) Kenmerken

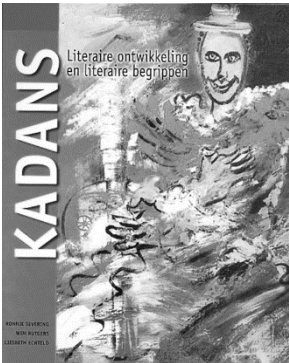
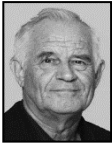
In het GLO stonden drie domeinen centraal. Domein A was de literaire socialisatie van de leerling. Domein B bepaalde dat de student kennis diende te verwerven van literaire termen en C dat de leerling kennis moest hebben van de literatuurgeschiedenis. De domeinen A en B waren verplicht voor het havo en vwo. Domein C was een onderdeel voor het vwo. Rekening houdend met het voorgeschrevene begon een auteursteam in het jaar 2000 met het ontwikkelen van een leerlingenboek literatuur voor GLO. Het team dat bestond uit de auteurs Liesbeth Echteid, Wim Rutgers en Ronnie Severing, kreeg het verzoek van het Antilliaanse ministerie van onderwijs om het GLO als het nieuwe literatuuronderwijs voor de eilanden vorm te geven Echteid, Severing & Rutgers, 2007; 2008; 2009).

3 De tweedelige GLO-leergang Kadans

Het eerste deel van de methode verscheen in 2002 in de vorm van een leerlingenboek, met de titel *Kadans, Literaire ontwikkeling en*

¹⁹ Als basis waren er lokale studies die van belang waren voor het Papiaments (Rutgers, 1988; 1994; 1996; 1990; Broek, 1990; Berry-Haseth & Joubert, 1998), het Nederlands (Rutgers, 1994), Engels (Broek, 1985) en Spaans (Echteid, 1999).

literaire begrippen (Severing, Rutgers & Echteld, 2002)²⁰. Op deze manier werden de domeinen A en B in het eerste deel samengebracht voor havo, vwo en het hoger onderwijs. In 2006 kwam deel twee uit getiteld: *Kadans Literatuurgeschiedenis* (Severing, Rutgers & Echteld, 2006). Dit deel was meer voor het vwo en het hoger onderwijs bedoeld. Er was implementatiescholing voor de docenten van alle zes de talen op de verschillende eilanden. Dit was zeer bijzonder omdat nooit eerder was voorgekomen dat docenten over de vaksecties heen contact hadden om samen literatuurlessen te plannen en afspraken te maken over taakverdeling. Het vak *Literatuur* stond voor het eerst apart op de puntenlijst van het eindexamen havo en vwo.

Kadans deel 1	Kadans deel 2	Auteurs
(2002, 2006 2e dr) • Domein A en B • havo, vwo, ho	(2006) • Domein C • vwo, ho	
		  

Omslagafbeeldingen: Olieverfschilderijen, José Maria Capricorne

Overzicht 3 Tweedelige leergang voor Geïntegreerd Literatuuron-derwijs, Kadans

²⁰ Ten behoeve van didactische ondersteuning en bij wijze van referentiemateriaal, verschenen naast de leerlingenboeken, Kadans 1 en Kadans 2, docentenhandleidingen bij beide delen (Severing, Rutgers & Echteld 2005a; 2005b), een DVD voor docenten met betrekking tot Literaire socialisatie (Idem, 2005c), een DVD voor docenten met videobeelden en een CD-Rom voor docenten met secundaire literatuur (Idem, 2005d).

4 Afnemende belangstelling voor GLO

Echter, om nogal uiteenlopende redenen liep het GLO in de praktijk niet soepel. Door de vele vernieuwingen met overladen programma's ontstond er veel onrust in het onderwijs.

GLO hoeft niet meer (vanaf 2007)

- GLO niet verplicht
- Scholen stappen af van GLO in de jaren 2000
- Scholen geven zelf vorm en inhoud aan schoolexamen

Post-GLO-fase

- Vaksecties geven weer apart literatuuronderwijs, zoals vroeger
 - Dit geldt ook voor het vak Nederlands
-

Overzicht 4 Afnemende belangstelling voor GLO

Door de toenemende discussie, werd in 2007 bij de invoering van de vernieuwde tweede fase aan de scholen de keuze gelaten om het leesdossier en het GLO wel of niet te handhaven. Scholen kregen meer ruimte om zelf invulling te geven aan de vormgeving en inhoud van het schoolexamen. Het gevolg was dat de scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland en ook op de Caribisch Nederlandse eilanden, van het GLO afstapten. De belangstelling nam in de jaren 2000 steeds meer af voor het vak geïntegreerd literatuuronderwijs. Op die manier belandden we in de post-GLO-periode waarin de vaksecties, elk voor zich, literatuuronderwijs gingen geven, als vroeger.

5 Wens voor nieuwe leergang literatuur Nederlands

In 2009 kwam het verzoek van de vaksectie Nederlands van een van de havo/vwo-scholen om te kunnen beschikken over een nieuwe literatuurmethode. Het zou een afzonderlijk leerboek moeten worden voor literaire tekstverklaring voor het vak Nederlands met het doel, de literaire leescompetentie van studenten te verbreden en te verdiepen. Er diende rekening gehouden te worden met de belangstellingssfeer van de huidige lokale leerlingen en het beperkte aantal contacturen voor literatuur. De literaire teksten mochten wel enigszins ingebed worden in de historische, culturele en literaire context, maar niet meer dan nodig was om de teksten te begrijpen en te interpreteren. Het was natuurlijk ook de bedoeling dat lokale auteurs en teksten, waarvan de inhoud zich hier of in de regio afspeelt, deel van de tekstselectie moesten uitmaken. Deze moderne prozateksten zouden zowel geschikt moeten zijn voor het havo als voor het vwo. Poëzie werd slechts behandeld in het vwo. Voor het vwo mochten er ook oudere poëzieteksten opgenomen worden, aangezien het vwo



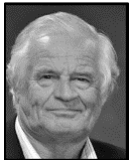
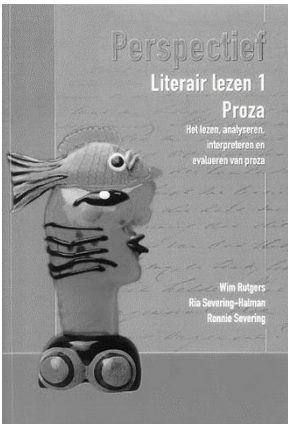
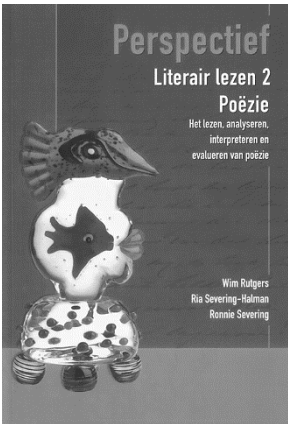
Op 16 november 2010 werd deel 1 van de methode Perspectief overhandigd aan de Secretaris-generaal van de NTU

Overzicht 6 Presentatie reeds in 2010 aan de Nederlandse Taalunie

7 Het design van de nieuwe literaire leergang Nederlands in het Caribisch gebied

Het tweede deel werd twee jaar later in 2012 als boek gepresenteerd. Er is hier wel sprake van een recordtempo: twee studieboeken in krap 3 jaar tijd.

Van Kadans naar Perspectief was in meerdere opzichten een verandering. Kadans was bestemd voor geïntegreerd literatuuronderwijs voor zes talen, terwijl Perspectief slechts één taal, en wel het Nederlands aan de orde zou stellen. Kadans was gebouwd op een stramien van drie domeinen en drie literaire genres terwijl Perspectief nu de uitwerking was van een design, vanuit twee literaire genres: proza en poëzie. Dit om tegemoet te komen aan de helder gemotiveerde, praktische wensen van de leraren. Terwijl deel twee van Kadans de gehele literatuurgeschiedenis presenteert, zou deel twee van Perspectief de geschiedenis van de Nederlandse literatuur aanbieden tot de negentiende eeuw, dat is, tot de neoromantiek. Overigens bestaat het geschiedenisdeel uit summieriende informatieve tekstgedeelten; het ging immers om de poëzieteksten en de literaire tekstanalyse. Deel 2 was meer voor vwo en het hoger onderwijs. Bij vergelijking van de buitenkant, valt het tevens op dat Kadans bestaat uit omvangrijke

Kadans 1, 2	Perspectief 1, 2	Auteurs
Kadans (2002 en 2006) • Geïntegreerd Literatuuronderwijs • Zes talen • Drie domeinen en 3 genres • Deel 1: havo/vwo; deel 2 vwo, ho	Perspectief (2010 en 2012) • Voor literatuur Nederlands • Eén taal: Nederlands • Twee genres: proza en poëzie en 3 domeinen • Deel 1: havo/vwo; deel 2 vwo, ho	  
		

Omslagafbeeldingen: Glaskunst, Clements Briels

Overzicht 7 Het design van de nieuwe literatuurboeken Nederlands

boeken in vierkleurendruk, en dat perspectief een boekblok in zwart-wit heeft. Beide methoden zijn gelukkig wel geïllustreerd; de eerste veel rijker dan de tweede.

8 *Perspectief* en canoniciteit

Literatuur is te beschouwen als cultureel erfgoed, dat van zo'n belang is voor een taalgemeenschap, dat het de moeite waard is om over te dragen aan de volgende generaties. Er is dan sprake van intergenerationale overdracht. De meest systematische en consistente wijze om erfgoed door te geven is via het onderwijs. Vandaar dat het van belang is om stil te staan bij het overdraagmedium, in dit geval, de literaire studieboeken. Het is dan ook de inspanning waard, om aandacht te besteden aan de literaire taxonomieën, indelingen of schikkingen en didactische benaderingen die aan de literatuurmethoden

ten grondslag liggen. Van belang is niet alleen de vraag wat relevant genoeg is om door te geven, maar ook hoe komen we tot de keuzes.

-
- Literatuur is cultureel erfgoed met belang voor gemeenschap
 - Overdracht literair patrimonium naar volgende generaties
 - Intergenerationele erfgoedoverdracht via het onderwijs
 - Overdraagmedium literaire studieboeken, zoals *Perspectief*
 - Aandacht voor literaire taxonomieën, indelingen of schikkingen
 - Literatuurdidactiek en literatuurmethoden
 - Bij *Perspectief* eigentijdse selectiecriteria bij canonkeuzes
 - Selectie inzake thema's, auteurs, literaire teksten en lezers
 - Externe overwegingen: eindtermen, onderwijsniveau en keuzevrijheid
 - Didactisch: streven naar gesocialiseerde competente lezer
-

Overzicht 8 *Perspectief* en canoniciteit

Bij het ontwikkelen van *Perspectief* is aan de hand van eigentijdse selectiecriteria, canonkeuzes bepaald. Deze keuzes betreffen voornamelijk thema's, auteurs, literaire teksten en lezers. Aangezien de canon, die bepaald werd voor *Perspectief*, gerelateerd is aan het onderwijs, zijn naast literaire criteria ook externe overwegingen relevant, zoals eindtermen, onderwijsniveau, onderwijstype en keuzevrijheid van de taaldocenten.

Op de achterkant van de boeken is ook te lezen, dat wie de hele methode nauwkeurig heeft bestudeerd, en de opdrachten consciëntieus heeft uitgevoerd, zich een competente lezer zal mogen noemen, die het zich heeft eigen gemaakt zelfstandig literaire werken te kunnen begrijpen, beoordelen en te evalueren. Deze literaire werken die de student tot zich neemt, omvat dan een deelcanon. En zo zou het dan even wat generaties door moeten gaan. Houd er wel rekening mee, dat een canon dynamisch is. Er komen boeken bij en er zijn ook werken die het toch net niet meer halen.

9 Een aangepaste literaire canon als basis

We zagen dat een literaire canon in het algemeen een lijst boeken is, die voor een gegeven taal als klassiek en cultureel belangrijk voor dat taalgebied gezien wordt. Canonieke teksten hebben klassieke en universele waarde. Hoewel het verschijnsel literaire canon deel uitmaakt van de literaire traditie, kunnen de meningen over zo'n lijst verdeeld zijn.

Door de loop der tijd zijn er verschillende canons voor het Nederlands omschreven. Zo is er de Canon van de Nederlandse literatuur die in

-
- Meningen over canonieke lijsten zijn verdeeld
 - Enkele Nederlandse canons
 - 2002 Maatschappij der NL: 100 auteurs en 125 titels
 - 2008 Basisbibliotheek: 1000 titels
 - 2015 Vlaams-Nederlandse literatuur: 51 titels
 - Meestal aangepaste literaire canon als basis voor leerboek
-

Overzicht 9 Een aangepaste literaire canon als basis

2002 via stemming samengesteld werd door de leden van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde. Deze Canon omvat ruim 100 meest klassieke literaire auteurs en de 125 meest klassieke literaire werken uit het Nederlands taalgebied. In 2015 verscheen een Canon van de Vlaams-Nederlandse literatuur met 51 titels met ruime aandacht voor het Vlaamse literaire erfgoed. In 2008 werd de Basisbibliotheek gepubliceerd op de DBNL (Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren) bestaande uit een lijst van 1000 werken. De vraag is nu in hoeverre ontwikkelaars van studieboeken voor literatuur zich aan de canon kunnen en moeten houden. Ervaring leert dat na rekening te hebben gehouden met alle criteria, uiteindelijk een aangepaste literaire canon de basis wordt van het leerboek.

10 Overwegingen bij canonselectie literatuurgeschiedenis

Ik beperk mij tot twee voorbeelden die illustreren hoe het aanpassen in zijn werk is gegaan, bij de methode Perspectief. Het eerste voorbeeld betreft overwegingen en keuzes bij de canon van de literatuurgeschiedenis. Maar voordat ik dat doe, wil ik u erop wijzen dat de keuze voor een boek proza en een boek poëzie al concessies betekende. Want waarom hadden we dan geen derde boek voor het derde literaire genre namelijk: drama, toneelkunst of theaterkunst. Het antwoord is eenvoudig. Geen van de docenten besteedden in de dagelijkse praktijk van het literatuuronderwijs veel aandacht aan toneelkunst. Er zijn weinig uitgaven met toneelteksten beschikbaar en de studenten kiezen daar zelden voor. Hier komt de pragmatiek om de hoek kijken.

Voorbeelden van aanpassingen

- Overwegingen en keuzes bij de canon van de literatuurgeschiedenis
 - Perspectief proza, Perspectief poëzie; maar geen Perspectief drama
 - Voor vwo literatuurgeschiedenis en poëzie-analyse
 - Deel 1 Oude poëzie van middeleeuwen tot neoromantiek
 - Deel 2: Moderne poëzie met alleen gedichtanalyse
-

Overzicht 10 Overwegingen bij canonselectie van de literatuurgeschiedenis

Een andere wens van de docenten was, om het tweede boek, het boek over dichtkunst te bestemmen voor het vwo en voor het hoger onderwijs. Daar zou ook iets van literatuurgeschiedenis moeten worden opgenomen, omdat de eindtermen nu eenmaal voorschrijven dat een vwo'er minstens één aaneengesloten historische periode moet bestuderen. De oplossing was om het boek in tweeën te delen. Deel 1 behandelt de oude poëzie. Dat loopt vanaf de middeleeuwen tot aan de neoromantiek. In het tweede deel van het boek, met de titel Moderne poëzie, worden gedichten besproken zonder dat er expliciet literatuurgeschiedenis aan de orde komt. Het gaat in het tweede deel alleen om gedichtanalyse.

11 Overwegingen bij canonselectie van auteurs en werken

Een tweede voorbeeld gaat over overwegingen die de canon betreffen van auteurs en werken. Het boek Perspectief vermeldt op de achteromslag dat het deel poëzie achttien hoofdstukken bevat met gedichten uit de canon van de Nederlandstalige literatuur van Nederland, Suriname en de Nederlands-Caribische eilanden. Bij de keuzes let je soms op de auteur en soms op het werk. Bij de auteurs uit Nederland kies je niet de auteurs, die slechts hoog op de canonlijst staan, maar ook auteurs die tevens iets met het Caribisch gebied hebben. Zo valt de keuze op de auteur Nicolaas Beets in de Romantiek, daar hij over koloniale aangelegenheden schreef en in 1856 al een redevoering houdt voor de bevrijding der slaven. Piet Paaltjens

Voorbeelden van aanpassing

- Gedichten uit canon: Nederlandstalige literatuur: Nederland, Suriname en de Nederlands-Caribische eilanden
- Auteurs en werken
 - Nederlandse auteurs met relatie met Caribisch gebied
 - Keuze: -Nicolaas Beets in de Romantiek
 - Schreef over koloniale aangelegenheden
 - Hield in 1856 al redevoering voor bevrijding slaven
 - Keuze: -Piet Paaltjens in de Romantiek
 - Door humoristische gedichten
 - Humor besproken in die paragraaf
 - Evenwichtige mix vertegenwoordigers Caribische canon
 - Keuze: -In periode van moderne poëzie
 - Suriname: Thea Doelwijf, Shrinivasi en Joan Leslie
 - Eilanden: Cola Debrot, Walter Palm, Carel de Haseth
 - Boeli van Leeuwen, Frank Martinus Arion en Giselle Ecury
 - Om belangstelling te wekken jeugd: Subgenres:
 - Keuze: -*Gedichten om te zien en om te horen*
 - Beeldgedichten en klankgedichten

Spicht!
 Uw gedicht
 kwam pas in 't licht,
 of ik heb het doorgeblindeert,
 en voor u een kruis vergaard
 in mijn dachloosheid minnend hart,
 maar ik vond geen boom, o niet!
 waar ik 't palmloof plukken kon;
 zie wat ik daarom verzoen:
 't maakte zelf, niet loom,
 met de pen, een boom.
 Zie hem hier
 op 't papier!
 Prik nu:
 rijk nu:
 doud nu:
 maal nu:
 Koort gij:
 waert gij:
 scheldt gij:
 maelt gij:
 ter gelijc
 mij in lijf!
 Weer: slaen deeglijk gedicht
 Hoort op deeglijk palmloof. SPICHT!

ZEPEL

Overzicht 11 Overwegingen bij canonselectie van auteurs en werken

zit in de selectie van de Romantiek, niet vanwege de auteur zelf alleen, maar vanwege zijn humoristische gedichten, omdat humor wordt besproken in die paragraaf. Om het boek de karakteristieken mee te geven van Nederlandse literatuur in het Caribisch gebied, is het uiteraard van belang om een evenwichtige mix te vinden van auteurs die in voldoende mate de Caribische canon vertegenwoordigen. Die vinden we, in het bijzonder, in de periode van de moderne poëzie. Zo komen we aan dichters als Thea Doelwijt, Shrinivasi en Joan Leslie van Suriname. Van de eilanden vallen in de selectie: Cola Debrot, Walter Palm, Carel de Haseth, Boeli van Leeuwen, Frank Martinus Arion en Giselle Ecury.

De keuze met betrekking tot het genre werd zojuist al aan de orde gesteld. Soms krijgen sub-genres aandacht om de belangstelling van de jonge leerders te trekken. Zo gaat hoofdstuk 16 over *Gedichten om te zien en om te horen* en worden er Beeldgedichten en klankgedichten besproken. Deze vind je niet gauw in de standaardcanon.

12 Bij wijze van afronding

Ik kom tot een afronding. Eerst werd de overgang besproken van Geïntegreerd Literatuuronderwijs, GLO, vertegenwoordigd door de

Over canoniciteit en de leergang *Perspectief*

- Overgang GLO-aanpak van *Kadans*, naar pragmatische *Perspectief*
 - Didactische implicaties
 - Bij *Perspectief* keuzes inzake canon en canoniciteit
 - Canonelectie afhankelijk van diverse factoren
 - Nederlandse literatuur en canoniciteit in Caribische context
-

Overzicht 12 Eindoverzicht; literatuur en canoniciteit in Caribische context; een bespreking van de methode *Perspectief*

methode *Kadans*, naar een pragmatische literatuurmethode als *Perspectief*. Daarbij werden de didactische implicaties meegenomen.

Bij de bespreking van de methode *Perspectief*, zijn de keuzes bekeken die gemaakt moesten worden ten aanzien van de bestaande canon en canoniciteit. De selectie bij de canon was telkens afhankelijk van diverse factoren.

Ik vertrouw erop met deze korte presentatie een indruk te hebben kunnen geven van de Nederlandse literatuur en canoniciteit in Caribische context.

Geraadpleegde literatuur

- Broek, Aart (1985). *Something rich like chocolate*. Willemstad: Koli-bri.
- Broek, Aart (1990). *The rise of a Caribbean island's literature: the case of Curaçao and its writing in Papiamentu*. Amsterdam, VU (Diss.).
- Broek, Aart, Lucille Berry-Haseth & Sidney Joubert (1998). *Pa saka kara; antologia di literatura papiamentu; bloemlezing en literatuurgeschiedenis*. Willemstad: Fundashon Pierre Lauffer 3 delen).
- Dautzenberg, J.A. (2007). 'Gewoon opnieuw beginnen: literatuuronderwijs na het barbarendom'. In Hans Goosen (Red.), *Forum of arena: opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007*. (VON-cahier-1).
- Echteld, Liesbeth (1999). *Literatura en español en Curazao al cambio del siglo. En busca de textos desconocidos de la segunda mitad del siglo XIX y de las primeras décadas del siglo XX*. Utrecht: UU (Diss.).
- Echteld, Liesbeth, Ronald Severing en Wim Rutgers (2007). Gezaamenlijk literatuuronderwijs op de Antillen. In *Neerlandistiek in contrast. Handelingen Zestiende Colloquium Neerlandicum* (pp. 25-34). Amsterdam: Rozenberg Publishers.
- Echteld, Liesbeth, Wim Rutgers, Ronald Severing (2008). 'Innovating Literary Education in the Netherlands Antilles'. In: La Torre, *Revista de la Universidad de Puerto Rico, Año XIII*, num. 49-50, p. 445-451.
- Echteld, Liesbeth, Wim Rutgers, Ronald Severing (2009). 'Antilliaanse literatuur in vier facetten', In: *Kunsttijdschrift Vlaanderen*, jrg. 58, 328, p. 302-305.
- Kempen, Michiel van (2011). Western and non-Western notions of what constitutes the 'literary Canon'. In: Faracías, N., R. Severing, C. Weijer, E. Echteld, and M. Hinds-Layne. eds. *Anansi's Defiant Webs: Contact, continuity, convergence and complexity in the Languages, Literatures and Cultures of the Greater Caribbean*. Willemstad: University of the Netherlands Antilles and Fundashon pa Planifikashon di Idioma. pp. 188-189.
- Rutgers, Wim (1988). *Het nulde hoofdstuk van de Antilliaanse literatuur; Koloniale poëzie in de Curaçaosche Courant*. Oranjestad: Charuba.
- Rutgers, Wim (1994). *Schrijven is zilver, spreken is goud: oratuur, auratuur en literatuur van de Nederlandse Antillen en Aruba*. Utrecht (Diss.).
- Rutgers, Wim (1996). *Beneden en boven de wind: literatuur van de Nederlandse Antillen en Aruba*. Amsterdam: De Bezige Bij.

- Rutgers, Wim, Ria Severing-Halman & Ronnie Severing (2010). *Perspectief, Literair lezen 1, Proza: Het lezen, analyseren, interpreteren en evalueren van proza*. Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma.
- Rutgers, W., Severing-Halman, R. Severing (2011). *Perspectief, Literair lezen 2, Poëzie, Het lezen, analyseren, interpreteren en evalueren van poëzie*, FPI, Curaçao. 160 pp.
- Severing, Ronald, Wim Rutgers & Liesbeth Echteld (2006 [2002]), *Kadans: literaire ontwikkeling en literaire begrippen*. Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma.
- Severing, Ronald, Wim Rutgers, Liesbeth Echteld (2005a). *Docentenhandleiding Kadans, Literaire ontwikkeling en literaire begrippen*, FPI, Curaçao.
- Severing, Ronald, Wim Rutgers, Liesbeth Echteld (2005b). *Docentenhandleiding Kadans, Literatuurgeschiedenis*, FPI, Curaçao.
- Severing, Ronald Wim Rutgers, Liesbeth Echteld (2005c). *Kadans, Literaire ontwikkeling en literaire begrippen, Literaire socialisatie, DVD voor Docenten*, FPI, Curaçao.
- Severing, Ronald Wim Rutgers, Liesbeth Echteld (2005d). *Kadans, Literaire ontwikkeling en literaire begrippen, Kadans in beeld, DVD voor Docenten*, FPI, Curaçao.
- Severing, Ronald Wim Rutgers, Liesbeth Echteld (2005e). *Kadans, Literatuurgeschiedenis, Secundaire literatuur, CD-Rom voor docenten*, FPI, Curaçao.
- Severing, Ronald, Wim Rutgers, Liesbeth Echteld (2006). *Kadans Literatuurgeschiedenis*. Fundashon pa planifikashon di Idioma, Curaçao.
- Severing, Ronald, Literatuuronderwijs op Curaçao: nieuwe leerboeken. (2012) In: Eric Mijts (Red.). Conferentie Neerlandistiek in het Caribisch gebied 2011. Symposium Nederlands als Vreemde Taal in het Onderwijs 2008. Pp. 55-65. Aruba: Seminar Publicaties Universiteit van Aruba.
DOI 10.13140/RG.2.2.28781.00488
- Witte, Theo (2008). Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. (Stichting Lezen; 12). (Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen). Delft: Eburon.
- Witte, Theo (2009). Het oog van de meester: naar zes niveaus van literaire competentie. Conferentie Taal in de etalage, CED-groep Rotterdam. Groningen: Universitair Onderwijs-centrum Groningen.



ALBERT HELMAN EN HET NEDERLANDSTALIGE LITERAIR CREEREN BINNEN HET KADER VAN HET LAAT- POST- EN NEO-KOLONIALE STREVEN NAAR CULTURELE EMANCIPATIE

ANNEKE VISÉE, UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM



Uitgaande van het historische feit, dat het culturele contact in de trans-Atlantische wereld tussen de zogeheten "Oude" en "Nieuwe" wereld een paar eeuwen geleden begon in een context van geweld, onderdrukking en genocide (Verovering, *Conquista*), is de conclusie gerechtvaardigd, dat dit contact van meet af aan een flink conflict-potentieel in zich droeg en dat de enige manier om dit te kunnen veranderen is de relatie overheersers-overheersten te veranderen in een relatie van op gelijke voet staan. Nog steeds is er te veel ongelijkheid tussen voormalig gekoloniseerd en voormalig koloniserend, waarbij de laatste nog steeds te veel waardebepalers wil zijn. Cultureel dekoloniseren betekent ophouden met een mentaal product van het "oude" continent te zijn zonder echter de eeuwenlange Europese invloeden te negeren. Een synthese, die veel inspanning vergt en alleen maar meer kan zijn dan de delen waaruit zij bestaat. Het in dit verband veel en in de loop van de decennia na WO2 steeds positiever gehanteerd begrip hybriditeit als resultaat van alle mogelijke vermengingen wordt door gerenommeerde onderzoekers steeds meer als een bron van kracht beschouwd, waarbij men waarschuwt voor een te veel streven naar een te essentiële identiteit, een te pure cultuur als reactie op de onzekerheid die het emancipatieproces met zich meebrengt.²¹ Deze mentale revolutie vergt een proces van zelfbewustwording. De Nigeriaanse schrijver en criticus Chinua Achebe verwoordt de zelfbewustwording als volgt: *"De nationalistische beweging in Brits West-Afrika na de Tweede Wereld Oorlog bracht een mentale revolutie teweeg, die ons met onszelf begon te verzoenen. Plotseling scheen het dat ook wij wel eens een verhaal zouden kunnen hebben om te vertellen. Het Rule Britannia! waarop wij op Imperium Dag zo on-zelfbewust marcheerden, bleef ons nu in de keel*

²¹ Post-colonial Studies Reader, edited by Bill Ashcroft, Gareth Griffiths en Helen Tiffin, Routledge, London, New York, 1995. Introductie op Deel VI, p. 183: "Most post-colonial writing has concerned itself with the hybridized nature of post-colonial culture as a strength rather than a weakness. Such writing focuses on the fact that the transaction of the post-colonial world is not a one-way process in which oppression obliterates the oppressed or the colonizer silences the colonized in absolute terms. In practice it rather stresses the mutuality of the process. It lays emphasis on the survival even under the most potent oppression of the distinctive aspects of the culture of the oppressed and shows how these become an integral part of the new formations which arise from the clash of cultures characteristic of imperialism".

steken".²² * Hoe te vermijden een imitatiecultuur te worden, dus een literaire kolonie, een plagiaris van Europese cultuur en niet te leven in een kwellende ambiguïteit staat centraal in een eeuwenlange strijd op weg naar onafhankelijkheid. Heel wat onderzoekers constateerden, dat ambiguïteit een kenmerk is van het de-koloniseringsproces. Zelfs de wat extreme term "schizofrenie" wordt wel in dit debat gehoord als resultaat van tegengestelde referentiepunten: Amerika en Europa, Afrika en Europa, Azië en Europa.²³ We dienen dit voor ogen te houden als psychologische achtergrond van onderdrukte literatuur of literatuur die zichzelf censureert om tegemoet te komen aan de literaire, maar ook politieke en ideologische maatstaven van het referentiepunt, dat de metropool nu eenmaal is als historisch gegroeide situatie²⁴. Een tendens in de richting van een niet confrontationele benadering is te vinden in het Caraïbische gebied na WO2. Bv. bij Frantz Fanon, de uit Martinique afkomstige revolutionaire politieke filosoof, die geloofde in de mogelijkheid van een osmose tussen twee verschillende culturen, die lang met elkaar in conflict zijn geweest. Deze wederzijds verrijkende, maar ook wederzijds relativerende ontmoeting wordt mogelijk, aldus Fanon – en hier komt de voorwaarde, de conditio sine qua non – "*zodra de koloniale status onomkeerbaar wordt uitgesloten*"²⁵ (onderstreeping door mij, A.V.). Ook gaan zich met de voortschrijdende vermengingen van rassen en culturen steeds gecompliceerdere en synthetischer vormen van contact voordoen, die sinds een paar decennia met de positief ingevulde term "hybriditeit" aangeduid worden in het wetenschappelijk culturele debat. Deze hybriditeit is tot een concept uitgegroeid, dat uitgaat van de realiteit van een situatie, die door de eeuwen heen gegroeid was en een forse mentale erfenis naliet. Met die erfenis moet omgegaan worden. Verwerpen is niet mogelijk en heeft geen zin. De begrijpelijke essentialistische – en vaak nationalistisch essentialistische – benadering van de eerste periode van dekolonisatie heeft grotendeels plaatsgemaakt voor het hybriditeitsconcept als acceptatie van een

²² Ibidem p. 193: Chinua Achebe, Named for Victoria, Queen of England.

*Alle vertalingen uit het Engels, Frans en Spaans zijn van schrijver dezes.

²³ In: Esteban Echeverría, *El matadero-La cautiva*, CATEDRA, Letras Hispánicas, 1986 (1ste druk), 2011 (2de druk), Madrid, Introducción, p.39: "*América y Europa, explicable como la esquizofrenia que sucede a toda descolonización*". Tijd en plaats zijn hier het pas onafhankelijk geworden Argentinië van de eerste helft van de 19de eeuw.

²⁴ Op p. 14 van het in punt 3 genoemde werk, wordt zelfs gesproken van een dubbele boodschap, die onderdrukingsliteraturen of literaturen, die zichzelf subtiel onderdrukken, met elkaar gemeen hebben. Die dubbele boodschap "vereist een wantrouwig, gewaarschuwd lezen, dat tussen de regels door datgene ontdekt wat de zelfcensuur niet in staat is te verzwijgen".

²⁵ Frantz Fanon, *Les damnés de la Terre*, Préface à l'édition de 2002 par Alice Cherki, p. 17

reëel bestaande situatie. Hoe begrijpelijk essentialisme ook kan zijn, het bergt nieuwe gevaren in zich. Als concept kan het maar een relatief kleine groep in de ex-gekoloniseerde wereld bereiken, terwijl hybriditeit en trans-nationaliteit het overgrote deel van de postkoloniale wereld aanspreekt. Homi Bhabha, de Indiaas-Engelse kritische theoreticus in post-koloniale studies, mag zeer bekend geworden zijn met zijn "*conceptualisering van een internationale cultuur, die niet gebaseerd is op het exotisme van multiculturaliteit of de diversiteit van culturen, maar op het articuleren van culturele hybriditeit,*"²⁶ maar anderen zijn al veel eerder met dit concept gekomen. Jeroen Dewulf, hoogleraar aan de Universiteit van Berkely, o.a. gespecialiseerd in slavernij en afro-Amerikaanse cultuur, wijst er in één van zijn betreffende artikelen op, dat de Indonesisch- Nederlandse schrijver Tjalie Robinson ver vóór Bhabha al heel wat gepubliceerd had over hybride, transnationaal schrijven.⁶ Echter nog eerder, al in het begin van de 20^{ste} eeuw, kwam de Surinaams-Nederlandse Albert Helman (1903-1996) met dit concept. Dus lang voor het na WO2 uitgroeide tot een centraal punt in het postkoloniale wetenschappelijk culturele debat. In zijn in 1926 verschenen werk *Zuid-Zuid-West* overpeinst hij in een kamertje in Nederland zijn geboorteland Suriname. Een samenleving wordt voor het geestesoog van de lezer opgeroepen, waarin alle bevolkingsgroepen naast elkaar leven en allemaal eenzaam zijn. De gedachten groeien toe naar een ander concept, dat van een nieuw ras, een nieuwe mens, die "*geen volk meer zal kennen, geen zuid noch west, maar toebehooren aan allen, daar alles hem toebehoort*". Immers, "*zoo vermoeid is het oude ras, het uwe en het mijne.*"²⁷ Het idee van hybriditeit en gemengdheid is dan nog rudimentair aanwezig, opgetekend door een nog heel jonge Helman. Volgens Dewulf is *Zuid-Zuid-West* "*een van de eerste voorbeelden van de wending tot mestizaje, tot gemengdheid dus, in de Latijns-Amerikaanse literatuur*"²⁸. Al decenia vóór de conceptualisering van hybriditeit was de (culturele en raciale) gemengdheid, in het Latijnse Zuid-Amerika voorwerp van intensieve debatten met als resultaat dat het begrip met het Spaanse woord "mestizaje" wereldwijd bekend werd. Helman zou in zijn *Facetten van de Surinaamse samenleving* (1977), 50 jaar na *Zuid-Zuid-West*, wijzen op een groei naar eenheid toe van de bevolkingsgroepen in Suriname. I.p.v. de naast elkaar, maar niet mét elkaar bestaande multiculturele, vaak

²⁶ Jeroen Dewulf, *Framing a Deterritorialized, Hybrid Alternative to Nationalist Essentialism in the Postcolonial Era: Tjalie Robinson and the Diasporic Eurasian "Indo" Community*. In: *Diaspora* 16, 1-2 (2007): 1-28. 2012 *Diaspora: a journal of transnational studies*.

²⁷ Albert Helman, *Zuid-Zuid-West*, 1926. Dbnl, p. 113

²⁸ Jeroen Dewulf, *Zarathustra in Surinam: Helman's Prophecy of the 'New Man' in Zuid-Zuid-West* (1926). In: *Journal of Dutch Literature*, Vol. 03, nr 1 (Aug. 2012), p. 94

essentialistische kwantitatieve verscheidenheid, constateert hij meer kwalitatieve overeenkomsten in de diepte. *Facetten van de Surinaamse samenleving* is daarom, volgens Frank Martinus Arion "...een moedige poging van Helman definitief de desintegratie te overwinnen, een poging ook om de internationalist die hij door omstandigheden geworden is te verbinden met de nationalist die hij toch ook graag heeft willen zijn."²⁹ In die zin geeft *Facetten...* na *Zuid-Zuid-West*, een interessante ontwikkeling te zien in Helman's benadering vlak voor Suriname's onafhankelijkheid.

De rol van taal in het proces van zelf-bewustwording

Zoals opgemerkt, hebben gerenommeerde onderzoekers vaak gewezen op het risico van het streven naar een te pure, te essentialistische identiteit als reactie op de onzekerheid, die een emancipatieproces vergezelt. Het verlangen iets te maken van een verloren gegane erfenis (b.v. Helman's profileren van zijn gedeeltelijke indianaanse afkomst) in combinatie met het verlangen zich te ontdoen van elke vorm van slavernij/ondergeschiktheid/afhankelijkheid, of het nu economisch, politiek, cultureel of mentaal is, kan echter ook de prikkel vormen tot nieuwe kunstuitingen. Bij het proces van (zich) zelfbewust-worden speelt taal een centrale rol. Het is geen toeval, dat de bisschop van Avila tegen koningin Isabella van Castilië in 1492 al zei: "Taal is het perfecte instrument van een imperium."³⁰

Uit 1954 – hij was toen in Suriname terug sinds 1949 en in hoge functies zeer actief betrokken bij het politieke en administratieve leven in zijn geboorteland – dateert Helman's volgende uitspraak over taal:

*"Een volk zonder taal is onbestaanbaar, een volk zonder nationale taal, met slechts talen – het opperste, diepste, meest intensieve communicatiemiddel – van minderheden, blijft in zichzelf verdeeld, en kan nooit ofte nimmer een natie vormen. Het kan niet tot een nationale verstandhouding noch een nationaal bewind komen. Zeker niet wanneer het een enclave is, met slechts heel verre burens, die een geheel andere taal spreken."*³¹

²⁹ In: AH, *De eenzame jager*, dbnl, p. 51

³⁰ Geciteerd door Lewis Hanke, *Aristotle and the American Indians*, Bloomington, 1959, p. 8. De bisschop had juist aan de koningin de *Gramática* van Antonio de Nebrija gepresenteerd, de eerste grammatica van een moderne Europese taal. De koningin had hem gevraagd: "Waar is dát voor?". In: Peter Hulme, *Colonial Encounters, Europe and the native Caribbean, 1492-1797*, METHUEN, London and New York, 1986, noot 1, p. 267. Het citaat vormt het opschrift van Hulme's *Introduction*, op p. xiii.

³¹ Albert Helman. In: Wim Rutgers, *De brug van Paramaribo naar Willemstad*, dbnl 2017: *Taalpolitiek in de jaren vijftig*, 1954, p. 50.

In deze wat bitter klinkende woorden wordt een problematiek aangegeven, die het deel van de voormalig gekoloniseerde wereld betreft, dat als resultaat van het taalimperialisme van de koloniale mogendheden geen andere uitweg had dan als nationale taal de taal van een Europese koloniale macht tot officiële landstaal te maken van de nieuwbakken onafhankelijke staat. Hoe groter de verscheidenheid aan binnen de grenzen van de nieuwe natie gesproken oorspronkelijke talen, des te meer is dat in het voordeel van de koloniale taal. Taal- en landsgrenzen vielen beslist niet altijd samen en dat is nu ook lang niet altijd het geval. De nieuwe nationaliteiten, die in Europa na de val van het Romeinse Rijk ontstonden vormden de basis voor republieken en koninkrijken met afgegrensde taalgroepen. In de nieuwere tijd kwamen daar soms nieuwe opsplitsingen bij. De op grond van een natie ontstane identiteitskwesitie en/of -constructie was aan de orde overal waar taal- en landsgrenzen niet samenvielen. Dus niet alleen in de gekoloniseerde gebieden. Het is geen toeval, dat daar waar zich naties gevormd hadden, een "moderne" literatuur kon ontstaan, die later de klassieke literatuur van de betrokken landen zou vormen. Er is alles voor te zeggen, dat literatuurvorming – in haar geavanceerde prozavormen, dus niet de orale dichtkunst, die van veel ouder datum is en een andere ontstaansgeschiedenis heeft – te maken heeft met de aaneensluiting en consolidatie van volkeren in naties.³² Het is van belang dit stuk Europese geschiedenis voor ogen te houden, want het is tevens de tijd waarin de grote expansie van Europese mogendheden over de hele wereld begon. Nederlands grote expansie begon, nadat het noordelijke deel zich in de 16^{de} eeuw bevrijd had van de Spanjaarden. Om anderen effectief te kunnen veroveren (via handel of oorlog) moet je eerst zelf een zelfstandige staat, een geconsolideerd geheel vormen om sterk in de economisch-

³² Ik heb het vooral over geschreven proza en niet orale literatuur. Dus die literatuur, die een breder alfabetisch ontwikkelingsniveau vooronderstelt. De poëtische uitdrukkingsvormen zijn van veel ouder datum en kennen een lange orale voorgeschiedenis. Die laat ik hier buiten beschouwing, omdat mijn focus gericht is op taal en natievorming. Tevens mag niet uit het oog verloren worden, dat sommige zeer oude culturen met een eeuwenoude geschreven taaltraditie, waarin ontwikkelde denkbeelden, wetten en instellingen tot uitdrukking gebracht werden, veel sterkere weerstanden tegen cultuurimperialisme bleken te hebben dan de culturen, die niet zo'n traditie hadden. B.v. overwegend Aziatische koloniën, als China en India, waar zelfs het Engels de lokale talen niet weg heeft kunnen drukken. Maar ook andere landen in dat werelddeel. In Europa kan het oude Griekenland als voorbeeld genoemd worden, waarvan zelfs de Romeinse veroveraar de taal tot tweede taal van het oude Rome maakte. Dus de taal van een veroverd gebied kon zich in zekere mate opleggen aan de taal van de veroveraar, juist omdat het op hoog intellectueel niveau gefunctioneerd had en ideeën tot uitdrukking bracht die nu nog een belangrijk onderdeel van de westerse beschaving vormen.

commerciële schoenen te staan. De eerste ontdekkingsreizigers troffen in de overzeese gebieden geen naties aan in de Europese zin van het woord. In de voormalige koloniën en semi-koloniën zijn de nationale bewegingen van later datum, reactief tegen de achtergrond van vreemde overheersing. Deze problematiek werd door Helman aangekaart in bovengenoemd citaat uit 1954. Een tijd dus, waarin hij zelf hoge verantwoordelijke politieke functies bekleedde in Suriname. Via uitspraken in diverse interviews kan men de ontwikkeling in Helmans standpunten volgen. In een interview met Hugo Pos uit 1981³³ wijst hij op de verse start van de Surinaamse literatuur, die dus geen Middeleeuwen, geen Tachtigers en dergelijke heeft gekend. In een artikel van Max Nord over Helman en Surinaamse literatuur uit hetzelfde jaar komt de vraag ter sprake wat een Surinaams auteur is.³⁴ Nord haalt de definitie uit de Encyclopedie van Suriname aan, die volgens hem de basis vormt van het verwijt van "verraad" door critici aan het adres van Helman. Zelf hield Nord over naar de mening dat de taal waarin geschreven wordt, bepalend is voor de plaatsing van een auteur in de literatuur. Max Nord schrijft:

"Zo staat het in de Encyclopedie van Suriname (1977) te lezen: 'Het werk van Helman wordt vooral door de jongere generatie bekritiseerd, waarbij men zich afvraagt of hij al dan niet als een Surinaams auteur moet worden beschouwd'. Wat verstaat de schrijver van die woorden in deze Encyclopedie nu onder 'een Surinaams auteur'? Een auteur die de Surinaamse nationaliteit heeft, een auteur die in Suriname geboren is, of een auteur die tot de Surinaamse literatuur gerekend kan worden omdat hij zich van de Surinaamse taal bedient? Ik geloof het laatste. [...]"

Hij vervolgt dan zijn betoog:

"Heeft een eigen taal van een volk van 350.000 zielen een levenskans in de literatuur? Een volk dat dan ook nog bestaat uit, ruwweg, een helft Creolen en een helft Hindoestanen, met kleine minderheden van de oorspronkelijke zo sterk gereduceerde bevolking van Indianen, groepjes Chinezen, Indonesiërs en Nederlanders. Dat is een essentiële vraag die voorlopig niet te beantwoorden is. Maar een literatuur is niet alleen taal. Een literatuur is ook en vooral onderdeel, uitdrukking van een cultuur, berust op traditie, een gemeenschappelijke geestelijke achtergrond – in hoe sterke plaatselijke verscheidenheid ook – en gemeenschappelijke vorming en karakteristieken, voortdurend ook bevrucht en begeleid door omringende culturen. De historie van Suriname heeft er niet toe geleid dat anno 1979

³³ Hugo Pos, *Herinneringen*, Maatstaf, jaargang 29 (1981), dbnl p. 59

³⁴ Max Nord, *Albert Helman zonder vaderland*, *Ons Erfdeel*, 1/1981, dbnl p. 104

*aan die voorwaarden voor het bestaan van een literatuur is vol-
daan. Als auteur heeft Helman dan ook moeilijk Surinaams kun-
nen zijn. Toen niet, en nu nog niet. Hem dat te verwijten, ware
onterecht. Pas in de toekomst zal uitgemaakt kunnen worden
of met Foetoeboi en Trotji een begin is gemaakt dat kan leiden
tot het ontstaan van een volwassen werkelijk Surinaamse lite-
ratuur. Albert Helman zal dan zeker gerekend moeten worden
tot het groepje pioniers dat heeft bijgedragen tot de bewust-
wording van een Surinaamse onafhankelijkheid en eenheid."*

Aan het voorbeeld van Helman tekent zich duidelijk af hoe moeilijk de plaatsbepaling voor een auteur uit de koloniën is. In het geboorteland met wantrouwen bekeken. In de metropool vaak denigrerend. Deze lastige ambigue positie is ook af te lezen aan zijn houding t.o.v. het Nederlands, de taal waarin hij het meeste schreef. In een gesprek in 1931 met G.H. 's Gravesande³⁵ steekt de jonge Albert alias Lou, die zijn eerste stappen zet in de Nederlandse literaire wereld, een loftrompet op de Nederlandse taal:

*"Het Hollandsch is een mooie en moeilijke taal en kan best ver-
geleken worden met andere talen. Eén van de dingen, die mij
gewezen heeft op de volheid van de Nederlandse taal is de mu-
ziek. Het is me nooit gelukt om daar muziek op te maken en ik
heb er ook zeer weinig voorbeelden van gevonden. Natuurlijk
heb ik naar de reden daarvoor gezocht. En die is, dat onze taal
een ontzaggelijker melodieuzer rijkdom bezit, zooveel dat elke
muziek overbodig wordt. Uit de onmacht is mijn liefde voor het
Nederlands geboren".*

50 jaar later, in een gesprek met Willem M. Roggeman³⁶ noemt hij de Nederlandse literatuur een

*"epigonen-literatuur, die erg benepen is in zijn uitzichten. Er
zijn wel enkele uitzonderingen. ...Dat is trouwens ook in Vlaan-
deren zo. Het is moeilijk in een klein land om niet provincialis-
tisch te zijn. En ik geloof dat ik mij daarom ook buiten alles hou,
in de hoop dat ik als cosmopoliet minder kans loop om provin-
cialistisch te worden. Ook heeft iedere taal zijn eigen culturele
omknelling"*

De ene uitspraak gaat over taal, de andere uitspraak over literatuur in die taal en er liggen 50 jaar tussen. In een controverse met Anton van Duinkerken van 1930-1931 was er al sprake van een tamelijk

³⁵ G.H. 's Gravesande, *Muzikant en literator*, Den Gulden Winckel, jaargang 30 (1931), dbnl p. 100

³⁶ Willem M. Roggeman, *Gesprek met Albert Helman*. In: *Beroepsgeheim* 4, 1983, dbnl p. 94

negatieve kijk van Helman op literatuur in de Nederlandse taal, wat volgens hem nog geen Nederlandse letterkunde betekent. Onder de naam Lou Lichtveld schreef hij het essay *Naar een Nederlandsch-Europese literatuur*.³⁷ De redenering van de zeer jonge, zeer belezen en zeer begaafde Helman-Lichtveld kraakt in vele opzichten, maar geeft wel een groot talent te zien. In hetzelfde stuk geeft hij aan, dat er een etnologische en staatkundige eenheid voor nodig is om tot een specifieke nationale fase te komen, een Nederlandse in dit geval. Dus natievorming van doorslaggevend belang als grondslag voor een, uiteindelijk toch, nationale letterkunde, waarin hij, zoals blijkt uit een essay van 1974, waarop we zo terugkomen, weer niet gelooft. Toen later *"in de puberteitsjaren van ons nationaal bewustzijn, bij de verbitterde strijd om de waardelooze caramel van individualiteit en de tooverbal van godsdienstvrijheid, die nationale literatuur misschien eerst had kunnen ontstaan"*, kwam die niet, omdat- en hier neemt hij de redenering over van ene Frobenius:

"...kleine volkeren met een grote expansie-drang, waarvan kolonisatie-talent een der banaalste uitingen is, benarde volkeren, zonder ruimtebewustzijn..., vinden nooit tijd tot stille zelfbespiegeling waaruit een literatuur geboren wordt, die hetzij poetisch hetzij filosofisch georiënteerd, een lange pauze maakt bij de idealen, alvorens zich uitsluitend met de 'feitelijkheden' te occuperen".

Opvallend is, dat Helman-Lichtveld spreekt als Nederlander: onze taal, onze literatuur, onze geschiedenis sprekend over Nederland. Er is hier geen ruimte om dieper in te gaan op Helmans interessante en provocerende stuk. In elk geval kreeg hij een antwoord van Anton van Duinkerken in een voordracht, gepubliceerd in het tijdschrift *De Gemeenschap* (in 1931, het jaar waarin Helman met het katholieke blad brak) onder de titel "Naar een Nederlandsch-Nationale Letterkunde".³⁸ De titel van Helmans stuk was "Naar een Nederlandsch-Europese Literatuur". Citaat op citaat ontzenuwt Van Duinkerken, met grote kennis van zaken, Helmans argumenten.

Maar wat is nationale letterkunde nu eigenlijk?

In een artikel van de imagoloog Joep Leerssen uit 1993 over taal, territorium en culturele identiteit, bestaat hoofdstuk I uit slechts één

³⁷ Lou Lichtveld, *Naar een Nederlandsch-Europese literatuur*. Erts. Letterkundig Jaarboek. Jaargang 4 (1930), dbnl, p. 9

³⁸ Anton van Duinkerken, *Naar een Nederlandsch-Nationale Letterkunde*, Gemeenschap. Jaargang 7 (1931). Voordracht, gehouden op het Tweede Congres inzake Nationale Volkskracht te Scheveningen, 5 September 1931

zin: "Wie grenzen trekt, schept grensgevallen"³⁹. Gewezen wordt op het verschil tussen taalgrenzen en politieke grenzen, dus landsgrenzen, die, zoals gezegd, immers allerm minst altijd samenvallen. Taalgrenzen zijn vaag en soms in elkaar overlopend, maar relatief stabiel. Politieke grenzen zijn scherp omlind, maar veranderlijk. Al met al een gecompliceerd vraagstuk. Maar wat is dan eigenlijk een "nationale" taal? In zijn artikel over "nationale" letterkunde van 1974⁴⁰, plaats Helman in de titel het woord "nationale" tussen aanhalingstekens. Zijn uiteenzetting blijft, mijns inziens, van waarde tot op heden. Hij stelt de pijnlijke vraag, om welke redenen in niet-Nederlandse talen geschreven literatuur, die in de overzeese Rijksdelen in gebruik is, pretendeert "nationale" letterkunde te zijn. Om de taal? Maar die is niet "nationaal", omdat er geen nationale taal is. Om de inhoud? Na analyse van zijn retorische vraag, concludeert Helman, dat "nationalistische" literatuur een hersenschim is, waarbij hij ineens van de term "nationaal" op "nationalistisch" overstapt. Deze termen gebruikt hij in het bewuste artikel door elkaar. Achter de toon is het niet moeilijk een inherente reactie te ontdekken op de begrijpelijke golf van nationalisme van die jaren in Suriname, die haar weerslag in de literatuur had. Deze gedachten publiceerde hij een jaar voor Suriname's onafhankelijkheidswording. Het is hem niet in dank afgenomen. De ontwikkelingen tot op heden laten echter zien, dat het probleem blijft bestaan. Helman spreekt verder onder het kopje "Vijf ontwikkelingsfasen" van *"het prijzenswaardige en gelukkig ontstaan van een 'eigen' literaire produktie in de ontwikkelingslanden, in het bijzonder van die der ex-kolonies met een dominante cultuurtaal die de lokale talen in een inferioriteitspositie heeft gedrongen en om zo te zeggen de 'moedertaal' gedegradeerd heeft"* (p. 5, zie noot 20). Een interne talige verdeeldheid, opsplitsingen met eventueel subnationaal regionalisme zouden leiden tot een zich blindstaren op de eigen micro-problematiek. De eigen natie met een eigen identiteit en eigen taal zou een eerste bouwsteen kunnen zijn voor een universele optiek en perspectief. In een vroeg stadium, wel te verstaan. Volgens Helman *"doen de Nederlanders en hun koloniale derivaten maar wat aan"* (p. 4, zie noot 20) in tegenstelling tot de grotere koloniale mogelijkheden en de grotere cultuurgebieden, die instellingen hebben om per consensus te bepalen wat de normen zijn voor het algemene taalgebruik. De term "ABN" zegt niemand iets, aldus Helman. Na deze tirade komt hij met de vijf ontwikkelingsfasen, die in grote lijnen overeenkomen met de postkoloniale realiteit.

³⁹ Joep Leerssen, *Literatuur op de landkaart: Taal, Territorium en culturele identiteit*. Uit: Forum der Letteren, 34 (1993): 16-28

⁴⁰ Albert Helman, *Over "nationale" Letterkunde*. 1974. Dbnl.

Vijf ontwikkelingsfasen bij het ontstaan van een eigen literaire productie in de voormalig gekoloniseerde wereld

De eerste fase bestaat uit "de wil der enkelingen" erbij te horen. D.w.z. zich een goede plaats en erkenning te verwerven in het cultureel "voorbeeldige" moederland. In die fase worden sporadische uitingen in een van de volkstalen gehandhaafd om te tonen, aldus Helman, dat men niet ontrouw geworden is aan het land van herkomst. In de tweede fase ontwikkelt zich een, zij het ook klein, lezerspubliek in het milieu van herkomst, die leidt tot een meer "eigen" productie om die lezerskring meer aan te spreken. Een soort "Heimatskünstler" is de door Helman gebezigde term. In de derde fase komen er steeds meer gedichten en romans, die te maken hebben met de lokale omgeving, hetzij in een van de volkstalen, hetzij in de taal van de metropool, vaak ook vermengd. Er is meer zin voor lokale problematiek en protest, gepaard gaande aan historische verdieping in het licht van het heden. In de vierde fase komt er meer rijping en dus relativering- met humor en zelfspot- van de eigen situatie tegen de achtergrond van meer algemeen menselijke vraagstukken. Dit roept wel weer weerstanden op bij de "huisbakken" lezer, eventueel gepaard gaande met de vraag naar "nationale" en/of "nationalistische" literatuur. De literaire productie wordt toegankelijker voor een niet-lokaal lezerspubliek en gaat vaak samen met een nationalistische beweging als drang naar eigen zelfstandigheid op het politieke vlak. *"Je kunt niet politiek onafhankelijk zijn en een kolonie in de literatuur,"* zei de Argentijnse schrijver Esteban Echeverría al in de eerste helft van de 19^{de} eeuw naar aanleiding van Argentinië's pas-verworven onafhankelijkheid van het Spaanse juk.⁴¹ Tenslotte wordt, aldus Helman, in de vijfde fase de 'eigen' ontwikkeling steeds meer opgenomen in de algemene, mondiale literaire evolutie, hetgeen wel weer enige waarderingsproblemen in het land van herkomst teweegbrengt. Hij heeft het zelf geweten. Uiteraard verlopen deze fasen niet volgens een streng afgebakend patroon, maar gaan geleidelijk in elkaar over met een eventueel gedeeltelijk terugkomen van oudere fasen in nieuwere. Dus van globaal (fase 1) naar lokaal (fases 2, 3 en 4) en dan naar "glokaal" (fase 4 en 5), naar de uitdrukking van Wim Rutgers? In grote lijnen lijkt het erop.

De taal van de onvrijheid als sleutel tot vrijheid? Een paradox.

Het lijkt geen twijfel, dat er een serieus probleem ontstaat, als, zoals in Suriname, er een "import" heeft plaatsgevonden van slaven en/of contractarbeiders uit verschillende werelddelen met een totaal andere culturele en talige achtergrond en dat gecombineerd met

⁴¹ Zie noot ³, Esteban Echeverría. Introducción, p. 39: "No se puede ser independiente en política y colono en literatura"

stelselmatige verdwijning/uitroeiing van de inheemse bevolking. Helman schatte in, dat als die verdeeldheid blijft, er nooit sprake van een natie kan zijn. In hoeverre hij gelijk had, is niet met 100% zekerheid te zeggen. Er zijn voorbeelden van meertalige naties op de wereld, die met succes als nationale eenheid functioneren. Omstandigheden en historisch wordingsproces zullen in elk geval in aanmerking genomen moeten worden. De uiterst moeilijke problematiek, waar de opbouw van een voormalig gekoloniseerd land als zelfstandige natie in wording mee te maken krijgt, wortelt in elk geval in de koloniale tijd. Nieuwbakken "onafhankelijke Derde Wereld" landen zitten dan met "de gebakken peren". Waar het gekoloniseerde land een overvloed aan talen kent, kan de taal van de koloniale mogendheid de oplossing bieden. B.v. Nigeria, waar 150 talen gesproken worden, is het Engels als officiële taal een unificerend element. Nog een greep uit de talloze voorbeelden is Burkina Faso, de voormalige Franse kolonie Opper-Volta. Thomas Sankara, de later vermoorde president (1983-1987) van dit veeltalige Afrikaanse land, was er voor dat Frans de officiële taal bleef, waarvoor hij op de Eerste Frans-talige Top Conferentie in Parijs van februari 1986 een interessante reden aanvoerde:

*"Als gevolg van het kolonialisme zijn we een deel geworden van de franstalige wereld, ondanks het feit dat slechts 10% van onze bevolking die taal spreekt. [...] Aanvankelijk was het Frans voor ons de taal van de kolonisator, het fundamentele culturele en ideologische voertuig van een vreemde en imperialistische overheersing. [...] Vandaag gebruikt het volk en de politieke leiding van Bourkina het Frans niet meer als middel tot culturele vervreemding, maar als communicatiemiddel met andere volken."*⁴²

Of de problemen altijd op de juiste manier aangepakt worden door lokale, nationale regeringen, is een andere kwestie. Helman had daar genoeg moeite mee in zijn geboorteland.

Een nieuwe, onafhankelijk geworden natie staat dus voor een centrale vraag: welke taal wordt de officiële, de taal van onderwijs, van bestuur en communicatie. Zelfs als een keus gemaakt is, zijn zeker nog niet alle problemen opgelost. N.a.v. Edgar Cairo beschreef Michiel van Kempen dit psychisch in het gedrang komen en de pijnlijke, maar onvermijdelijke keuze, sprekend over een bi-culturele opsplitsing, een psychose, bestaansverdriet, waarin heel het verdriet en het dilemma van de gekoloniseerde mens besloten ligt:

"Hij was Caliban die de taal van de overheerser kwam bezetten en trachtte er een eigen gedaante aan te geven". "In een

⁴² Thomas Sankara speaks. *The Burkina Faso Revolution 1983-1987*. Uitgeverij "Pathfinder", New York-London-Toronto-Sydney, 1988, p. 266.

grootse poging meer te zijn dan een schrijver in een lokale taal, kon hij geen andere keuze maken dan zich te verwijderen van zijn moedertaal".⁴³

Inderdaad, welke gedaante geven aan de koloniale taal, de taal van de **onvrijheid**, die echter leidde naar een vorm van **vrijheid**? Dit laatste is op zich al een schrijnende paradox. Om je als schrijver waar te kunnen maken, een vorm van vrijheid, moet je de taal van de onvrijheid kiezen als uitdrukkingsmiddel. Maar wordt die gedaante agressief, verzoenend of apologetisch? Of neemt zij afwisselend alle vormen aan? Shakespeare's Caliban, de "primitieve wilde" in het drama *De storm* (1612), waarin wereldwijde prototypen van de relatie superieur-inferieur in beeld gebracht worden, koos als gedaante de confrontatie en schold zijn overheerser uit in diens eigen taal: "*Gij hebt mij taal geleerd, en hiervan profiteer ik, om te kunnen vervloeken. De rode pest mag je oprotten omdat je mij je taal geleerd hebt*". Deze uitbarsting kwam na de uiterst beledigende en denigrerende woorden van de Milanese edelman Prospero: "*Verafschuwde slaaf...ik heb medelijden met je gehad, deed moeite om je te laten praten, [...] Toen jij, wilde, zelf niet wist wat je wou zeggen, maar brabbelde als het brutoeste beest, heb ik je voor je bedoelingen begiftigd met de woorden om ze kenbaar te maken*". Deze passage citeert Helman in eigen vertaling in de slotbeschouwing op zijn *De kroniek van Eldorado* (1983)⁴⁴, een geschiedenis van de vijf Guyana's, een magnum opus, dat hij zelf als zijn testament beschouwde. Hier is het interessant even de Surinaamse dichter Shrinivasi aan te halen, die ook op dezelfde passage van Shakespeare's drama geïnspireerd zou kunnen zijn:

"In het Nederlands schelden wij jullie uit
in het Nederlands zeggen wij
weg met Nederland
geef nou eens een groter bewijs
van onze gespletenheid." ⁴⁵

De hele slotbeschouwing van Helman's *Kroniek* ademt de geest van bitterheid en boosheid. Helman was toen het 80^{ste} decennium van zijn leven ingegaan. Ertussen door zijn er mildere uitingen geweest. Er zit een golfbeweging in zijn literaire manier van gedaante geven aan de taal, waarin hij het meeste schreef, het Nederlands. Naar

⁴³ Michiel van Kempen, *Het talige draaihoofd van Edgar Cairo*. De Gids. Jaargang 173 (2010), dbnl pp. 866-867 en 868

⁴⁴ Albert Helman, *Kroniek van Eldorado. Boek II: Gefolterden zonder Verweer*. Globe Pockets, In de Knipscheer, 1983. Slotbeschouwing, p. 401

⁴⁵ In: Wim Rutgers, *De brug van Paramaribo naar Willemstad. Nederlands-Caribische en Caribisch-Nederlandse Literatuur 1945-2005*. Dbnl, p. 14

aanleiding van *De stille plantage* (1931), ook wel een 'bestseller' van koloniale kritiek genoemd, maar geschreven in poëtische stijl, stelt hij, dat de poëtische stijl effectiever tot uitdrukking kan brengen wat de schrijver wenst te zeggen dan een polemische stijl: "*Het is dieper doorgedrongen, omdat het zuiver poëtische, het esthetische, dieper doordringt dan het polemische. Ik heb ook afgeleerd te polemiseren. Ik heb het toch al heel zelden gedaan.*"⁴⁶ Dat Helman zelden gebruik maakte van de polemische stijl, is een understatement. En dat het zuiver poëtische per definitie minder polemissch is, wordt door zijn eigen bovengenoemde citaat uit het drama *De Storm* onderuitgehaald, geschreven door een Shakespeare, die Helman toch de westerse dichter bij uitstek noemt.

Eeuwige vreemdeling of kosmopoliet?

Nederland was door omstandigheden eigenlijk de geboorteplaats van Helmans schrijverschap. In Nederland ook komt Albert Helman in nauwe aanraking met de literatuur van Europa, Noord- en Zuid-Amerika. Zijn literair scheppen, zijn creativiteit ook in vele andere vormen van kunst, is een treffend voorbeeld van hoe je een culturele opsplitsing/dichotomie/gespletenheid alias rijkdom om kunt zetten in kunst. Maar er is wel een levenslange worsteling voor nodig. Op de achtergrond speelt het gevoel te moeten bewijzen "het te kunnen" voortvloeiend uit een eeuwenlang door de overheersende metropool gecultiveerd minderwaardigheidsgevoel en een fruikende ambiguïteit. Om te bewijzen "het te kunnen" en meer te zijn dan een auteur uit de koloniën, die in een lokale taal schrijft, moest, zoals we eerder zagen, men zich verwijderen van de talen van het geboorteland om zich te meten met het neusje van de zalm van de metropool. Deze fase definieert Helman als fase 1 in zijn hierboven genoemd essay over de "nationale" letterkunde met haar vijf ontwikkelingsfasen. De schrijver George Lamming, geboren op Barbados, spreekt in zijn *The pleasures of exile* (1960) over deze kwestie als gemeenschappelijk kenmerk van vele schrijvers/denkers/intellectuelen uit de gekoloniseerde wereld t.o.v. van de moederlanden. Over Engelstalige auteurs uit de Cariben, zoals hijzelf, die naar Groot-Britannië emigreren, zegt hij o.a.: "*Is hun reis deel van de honger naar erkenning? Zien zij die erkenning als een bevestiging van het feit dat zij schrijver zijn? Wat is de bron van hun onzekerheid in de wereld der letteren?*" [...]⁴⁷. Ook de Cubaanse literatuurcriticus en dichter Roberto Fernández Retamar heeft het in zijn essay "Some theoretical Problems of Spanish-American Literature" uitgebreid over het criterium "goedkeuring

⁴⁶ Willem M. Roggeman, *Gesprek met Albert Helman*, Beroepsgeheim 4, 1983, p. 86, dbnl

⁴⁷ George Lamming, *The pleasures of exile*. Ann Arbor Paperbacks, published in the USA by The University of Michigan Press, 1992, p. 23

door de metropool, die hen (de schrijvers) de ogen verschaft waardoor zij zichzelf bekijken" ⁴⁸. Bij Helman is hybriditeit, ambiguïteit en ambivalentie in scheppende kracht omgezet en wel in diverse graderingen variërend van woede, confrontatie, polarisering tot subtielere vormen van expressie. In de slotbeschouwing van zijn "testament" overheerst echter uiteindelijk boosheid en verbittering. Ook in zijn poëtische neerslag van de innerlijke opsplitsing, het meesterlijke *Hoofden van de Oayapok!* (1984), dat een jaar na *De kroniek* verscheen, een climax van persoonlijke dichotomie, blijkt de scheur tussen het indiaanse deel van zijn ziel en zijn verwesterde intellectueleiteit niet overwonnen te kunnen worden, maar wel te leiden tot een climax in literair scheppen. In het al eerdergenoemde interview met Willem Roggeman gevraagd waarom er zo weinig van zijn indiaanse afkomst te merken is in zijn oeuvre, raakt Helman een probleem aan, waarvoor vele schrijvers uit de "Derde Wereld" zich geplaatst zien: wat zijn de raakvlakken met het publiek, dat je leest? Helman vecht voor een plaats in de Nederlandstalige literatuur. Refererend aan zijn Nederlandse context na eerst een aantal voorbeelden in zijn literair scheppen genoemd te hebben verklaarde hij het volgende, waaruit wel degelijk zijn betrokkenheid met het indiaanse deel van zijn ziel geëxpliciteerd wordt:

"Maar ik hoef er tenslotte niet mee rond te lopen, want ik ben door het noodlot in een milieu terechtgekomen, waar het indiaanse niet speelde als specifieke waarde. Ik vond het dan ook niet nodig om dat te veel te etaleren. [...] Een derde reden is zeer zeker dat het volk in Nederland helemaal geen affiniteit heeft met dat waartoe ik krachtens mijn geboorte behoort en dat bezig is uit te sterven. Ik ben in de Nederlandse literatuur terechtgekomen door een zekere fataliteit, die ik heb moeten aanvaarden." ⁴⁹

Albert Helman, de man "zonder vaderland" volgens de titel van een gesprek met Max Nord⁵⁰, de Wandelende Jood Ahasverus, in eeuwige ballingschap, zoals beschreven in een gedicht in de bundel *Adyosi/Afscheid*⁵¹, beschouwde de hele wereld als zijn jachtveld. Albert Helman, die de eerste zin van het in 1926 verschenen *Zuid-Zuid-West* ("Misschien is het zo nog het beste: eenzaam te zijn, want alleen de eenzame geeft acht op de stilte") decennia later nog steeds als de

⁴⁸ In: Roberto Fernández Retamar, *Caliban and other Essays*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1989, p. 82

⁴⁹ Zie noten ¹⁶ en ²⁶, *Gesprek met Albert Helman*, p. 77

⁵⁰ Max Nord, "Albert Helman, zonder vaderland". In: *Ons Erfdeel* 1/81

⁵¹ Albert Helman, *Adyosi/Afscheid*, Stichting Instituut ter Bevordering van de Surinamistiek, Nijmegen, 1994, p. 137

meest karakteristieke van zijn hele leven zou beschouwen⁵², was van mening, dat er *"hunkering is naar het 'eigen'. Dat is: zich geheel toegeëigende cultuur, waar deze ook vandaan gehaald, hoe deze ook op eigen bodem verwerkt moge worden."*⁵³ Hier is de kosmopoliet aan het woord, maar toch bleef het verlangen naar een vaderland. Zo sprak hij op 8 december 1946 op een voordracht in het Bellevue theater te Paramaribo vóór zijn vertrek Noord-Noord-Oost naar Nederland, gedenkwaardige woorden. Het was nogmaals een afscheid van zijn geboorteland, waar hij in 1949 weer zou terugkeren en ditmaal om langer te blijven:

*"Terug te keren, niet naar mijn toevallige geboorteplaats, maar naar mijn vaderland, dat zal, zo lang ik weg ben, steeds mijn liefste wens, mijn tederste verlangen zijn. Terug te keren in een vrije maatschappij waar al de vrienden van mijn jeugd, hun opgroeiende zoons en dochters, als vrije burgers van een zelfstandig land vol ijver bezig zijn een nieuw rijk toe te voegen aan een reeks van werkelijk rijke landen hier in Zuid-Amerika; geen koloniale grond meer te betreden, waar de lucht nog steeds zwanger is van valse superioriteitswaan, maar waar vreemdelingen in ons midden werken gelijk nijvere en bescheiden gasten, die wij gaarne zien omdat zij werkelijk nuttig zijn voor Suriname. Dat zal de dag zijn dat ik mij niet meer de vreemdeling zal voelen in mijn eigen land, omdat ook u hier niet meer in afhankelijkheid en onverantwoordelijk dulden toeziet wat er met dit land gebeurt, maar zelf uw beste krachten geeft om Suriname's lot en Suriname's toekomst op te bouwen. En daarom is mijn afscheidswoord: Tot weerziens in mijn **werkelijke vaderland!**"*⁵⁴

Jaren later zal hij in een tekst, opgenomen in dezelfde uitgave, terugkijkend op enkele decennia Surinaamse geschiedenis, spreken van een "Utopiërsdroom" (p. 218) en tot zijn droefenis constateren, dat Suriname *"tot erger verval was geraakt dan ooit in de koloniale tijd"* (p. 216). Toch geeft hij niet toe aan pessimisme, maar eindigt zijn "Utopiërsdroom," geschreven vlak na 1982, met een toekomstvisie: *"Zelfs het jongste verleden mag ons niet inhalen of terughouden. Vooruitzien naar de toekomst moeten wij. Hopen en blijven hopen, tegen alle misdaad, alle tegenspoed in. En nooit wanhopen,*

⁵² In: H.J.M.F. Lodewick, *Socialistische en communistische schrijvers*. Literatuur. Geschiedenis. Bloemlezing, deel 2. Omstreeks 1880 tot heden (1968), dbnl p. 348

⁵³ In: Hugo Pos, *Herinneringen*, Maatstaf. Jaargang 29 (1981), p. 67

⁵⁴ Max Nord, *Albert Helman, zonder vaderland*. In: *Ons Erfdeel* 1/81, p. 105 en in: *Albert Helman, Verdwenen wereld, Verhalen en Schetsen uit Suriname*, In de Knipscheer, 1990, hoofdstuk *Tussentijds Afscheid*, p. 215.

*maar waar wij ook zijn, met zijn allen, naar ieders plaats en vermogen, onze uiterste best blijven doen, om eens – de hemel geve dat het gauw moge zijn – de droom van een herleefd Suriname tot werkelijkheid te maken. Dat **blijft** onze taak tot het einde toe (p. 223).*

••••



Enkele deelnemers aan de Caran-conferentie uit België, Seppe Goddaert, Lieke Nijlandt en Pablo Quatra voor het gebouw van het Instituut voor Maatschappijwetenschappelijk Onderzoek

DE ROMAN *UNA HOLANDESA EN AMÉRICA* (1888) VAN SOLEDAD ACOSTA; EEN SCHRIJFSTER UIT COLOMBIA, EEN UITGEVER UIT CURAÇAO, EEN HOOFDPERSOON UIT NEDERLAND⁵⁵

WILLEM BANT, COLEGIO ARUBANO



In 1888 publiceerde de op Curaçao gevestigde uitgeverij A. Bethencourt e Hijos de roman *Una holandesa en América*, geschreven door Soledad Acosta, op dat moment een van de meest vooraanstaande en productieve auteurs van Colombia. De hoofdpersoon van het boek is Lucía, een jonge Nederlandse vrouw, die met name in het begin van het verhaal voortdurend wordt aangeduid als *nuestra holandesa* ("onze Nederlandse"). Het verhaal van Lucía begint in Nederland, maar zoals de titel al aangeeft verruilt de hoofdpersoon in de loop van het verhaal haar geboorteland voor Amerika, waarmee in de Spaanssprekende wereld nooit de Verenigde Staten wordt bedoeld, maar altijd Midden- en Zuid-Amerika. In dit specifieke geval betreft het Colombia.

Una holandesa en América zal in dit artikel worden benaderd vanuit drie verschillende invalshoeken. De eerste benadering is biografisch, bibliografisch en literair-historisch van aard. Vragen die aan de orde zullen komen zijn onder andere: wie was Soledad Acosta? wie was Agustín Bethencourt?; en hoe kwam Acosta ertoe om haar roman te publiceren op Curaçao? Het tweede gedeelte van het artikel heeft een imagologisch karakter en draait om de vraag: welk beeld geeft Acosta haar Colombiaanse lezerspubliek van Nederland en de Nederlanders? Tot slot volgt er een voorzichtige discours-analyse, waarbij wordt ingegaan op de vraag: wat wilde Acosta met haar boek?

Lucía, van Nederland naar Colombia

Voor een goed begrip van e.e.a. volgt er nu eerst een korte samenvatting van de roman. Het verhaal dat Acosta vertelt speelt zich af tussen 1852 en 1863 en is verdeeld in vijf delen en een epiloog, die zowel wat betreft lengte als vertelwijze behoorlijk van elkaar verschillen. In het eerste deel, dat zich afspeelt in Nederland, introduceert een alwetende verteller hoofdpersoon Lucía, de dochter van een Nederlandse moeder, Johanna, en een Ierse vader, Jorge Harris. Als deze laatste besluit om zijn geluk te gaan beproeven in Colombia, wordt de nog jonge Lucía in Nederland achtergelaten bij haar tante

⁵⁵ Enkele stukken van dit artikel maakten deel uit van Bant, 2019

Rieken, een zus van de moeder. Daar groeit ze op met haar nichtje, dat ook Rieken heet. Als in Colombia Lucía's moeder overlijdt, vraagt haar vader haar om de zorg voor het in Amerika flink uitgebreide gezin op zich te komen nemen. Lucía, inmiddels begin twintig, besluit haar geboorteland te verlaten om in Colombia haar vader bij te staan bij de opvoeding van de haar onbekende broertjes en zusjes. Onder de hoede van de Colombiaanse familie Almeida, vader, moeder en dochter Mercedes, met wie Lucía al snel een warme vriendschap sluit, reist ze vanuit Frankrijk per boot naar Colombia. Het verloop van de reis, haar eerste indrukken van haar nieuwe vaderland en haar aankomst op *Los Cocos*, de *hacienda* van haar vader, worden beschreven in deel 2 en 3 van de roman. In het derde deel wordt ook uitgebreid verteld hoe Lucía de opvoeding van haar totaal verwilderde broertjes en zusjes ter hand neemt en enige orde probeert te scheppen op de verwaarloosde en chaotische *hacienda*. In deel 4 verblijft Lucía, ziek en gestrest door al het gedoe met haar familie, bij haar vriendin Mercedes in Bogotá, waar ze te maken krijgt met politiek geweld en een van de vele staatsgrepen die Colombia gedurende de hele negentiende eeuw teisterden. In deel 5 is Lucía terug op *Los Cocos*, waar ze verder gaat met het in het gareel brengen van zowel haar broertjes en zusjes als van haar aan opium verslaafde vader. In de korte epiloog lezen we hoe het tien jaar na haar aankomst in Colombia gaat met *nuestra holandesa*. Lucía blijft Nederlandse, daar laat de verteller geen twijfel over bestaan, maar voelt zich inmiddels volkomen thuis in Colombia.

Acosta, Bethencourt en Curaçao

Soledad Acosta (Bogotá 1833 – Bogotá 1913) behoorde als dochter van generaal Joaquín Acosta, een nationale held, al voor haar huwelijk in 1855 met José María Samper, politicus, schrijver en uitgever uit een vooraanstaande liberale familie, tot de intellectuele en politieke elite van Colombia. In de tweede helft van de negentiende eeuw was Acosta een van de meest vooraanstaande en productieve vrouwelijke auteurs van haar land, en wellicht zelfs van heel Zuid-Amerika.⁵⁶ Ze schreef niet alleen fictie (romans, verhalen en toneel), maar was ook actief in de journalistiek, waarbij ze zich met name richtte op de geschiedenis van Colombia en op de positie van de vrouw.

Al tijdens haar jeugd verblijft Acosta gedurende langere tijd in Europa, met name in Frankrijk. Door het werk van haar man volgt tussen 1858 en 1862 andermaal een Europees verblijf. De reizen die Soledad en José María in deze periode maken, naar onder andere

⁵⁶ Vallejo, 2007, 41



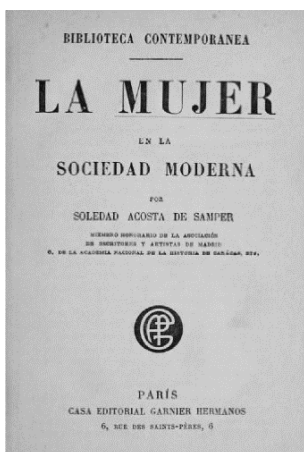
De Colombiaanse schrijfster Soledad Acosta (1833-1913)

Duitsland, Zwitserland, Spanje, België en Nederland,⁵⁷ vinden hun weer-slag in een groot aantal artikelen, die gepubliceerd worden in verschillende Amerikaanse kranten en tijdschriften. Na een kort verblijf in Lima, Perú, keert het gezin in 1863 terug naar Bogotá. Al snel verschijnen daar de eerste roman en verhalenbundel van Acosta. Ook als journaliste is ze heel actief; het bekendste door haar opgerichte tijdschrift is *La Mujer*, dat verschijnt tussen 1879 en 1881. De roman *Una holandesa en América*, geschreven in 1873, wordt in 1876 in eerste instantie gepubliceerd in afleveringen in de krant *La Ley* in Bogotá. In 1888 publiceert de Curaçaose firma A. Bethencourt e Hijos de roman in boekvorm. De meest recente

editie dateert uit 2016 en verscheen omdat Nederland in dat jaar *país de honor* was op de *Feria Internacional del Libro* in Bogotá. Al op jonge leeftijd verlaat Agustin Bethencourt (Santa Cruz de Tenerife 1826 – Curaçao 1885) de Canarische Eilanden om zich te vestigen in Venezuela. Als gevolg van de politieke onrust in dat land besluit hij in 1860 terug te keren naar Spanje. Het eerste deel van de terugreis voert hem naar Curaçao, waar hij moet wachten op verder transport naar Europa. Zo ver komt het niet; hij ziet kansen op het eiland en besluit te blijven. In 1867 begint hij een boekhandel annex drukkerij en uitgeverij. De firma Bethencourt heeft nadrukkelijk een internationale uitstraling; de meeste boeken, tijdschriften en muziekwerken die worden uitgebracht zijn bedoeld voor de internationale, Spaanstalige markt.⁵⁸

⁵⁷ Corpas de Posada, 2018, 127

⁵⁸ Hartog, 1961, 889-890; Munteanu, 1996, 53; Rutgers, 1996, 64



Het bekendste tijdschrift dat Acosta oprichtte is *La Mujer*, dat tussen 1879 en 1881 verscheen.

Heel belangrijk in het kader van deze internationale uitstraling is *Notas y Letras*, dat verschijnt tussen 1886 en 1888 en dat beschouwd kan worden als het eerste Antilliaanse literaire tijdschrift. De pagina's van het weekblad worden niet alleen gevuld door Curaçaose auteurs maar ook door Latijns-Amerikanen, die op het eiland verblijven of die vanuit hun eigen land, met name Colombia en Venezuela, werk insturen. Eén van de buitenlandse medewerksters van *Notas y Letras* is Soledad Acosta. Hoe het contact tussen Acosta en de firma Bethencourt tot stand is gekomen, is onduidelijk. Wellicht kende de schrijfster het tijdschrift dankzij de in die tijd gebruikelijke *canjes*, een systeem waarbij tijdschriften tussen uitgevers onderling werden uitgewisseld.

In 1888 publiceert de firma Bethencourt e Hijos (de naamgever van het bedrijf is inmiddels overleden) ook de eerste druk van Acosta's roman *Una holandesa en América*. Hoewel Acosta niet de enige Zuid-Amerikaanse auteur was die een boek uitgaf bij Bethencourt,⁵⁹ blijft de vraag waarom ze niet gewoon publiceerde in eigen land. Wat deze vraag betreft is het opvallend dat, zoals gezegd, het verhaal al in 1876 *por entregas* was verschenen in een krant in Bogotá, waarna het boek pas twaalf jaar later verscheen bij Bethencourt. Waarom de boekuitgave zo lang op zich liet wachten is onduidelijk. Feit is dat er in het negentiende-eeuwse Colombia weinig echte uitgeverijen, drukkerijen en boekhandelaren actief waren.⁶⁰ Het is ook mogelijk dat lokale uitgevers moeite hadden met de inhoud van het boek. Was Lucía als hoofdfiguur te controversieel voor een Colombiaans publiek? Heeft Acosta in eigen land moeten leuren met haar roman en heeft ze vervolgens maar gekozen voor een uitgave bij Bethencourt? De bronnen om deze vragen te beantwoorden ontbreken. De vorig jaar verschenen biografie van de schrijfster werpt ook geen nader licht op deze kwestie.

⁵⁹ Wit, 1992, 49

⁶⁰ Ceballos Gómez, 2012, 205-206

Nederland en de Nederlanders

Laten we nu eens kijken naar de inhoud van de roman en dan met name naar het beeld dat Acosta via haar hoofdpersoon Lucía geeft van Nederland en de Nederlanders. Er bestaat van de roman geen Nederlandse vertaling. De vertaalde citaten die in het hiernavolgende worden aangehaald zijn voor dit artikel gemaakt op basis van de laatste uitgave van de roman, die verscheen in 2016. De paginanummers verwijzen naar deze uitgave.

In de beschrijvingen van Acosta kunnen verschillende aspecten worden onderscheiden. Het "een-tonige landschap" (p. 31) ten noorden van Amsterdam waar Lucía opgroeit bij haar tante en nichtje, wordt vooral beschreven in het eerste deel van de roman, die als titel heeft 'Lucía in Nederland'. In datzelfde eerste deel geeft de alwetende verteller zijn Colombiaanse lezers meer informatie over het karakter van de gemiddelde Nederlander:

dit is het land van het geduld: mannen, vrouwen en kinderen leiden een bedaard en rustig leven, en bereiken de ouderdom zonder zich ooit te hebben opgewonden of zonder ooit de minste haast te hebben gehad. Ook de dieren hebben dit vreedzame karakter [...]. Kinderen spelen stilletjes en zonder zich druk te maken; vrouwen mijmeren rustig voor zich uit in plaats van met elkaar te praten, en de mannen roken hun lange pijpen zonder te ruziën of te bekvechten. [...]; ze menen dat er in de wereld geen reden belangrijk genoeg zou kunnen zijn om hen te dwingen zich op te winden en te stoppen met het uitblazen van rook. (p. 13)

'Vreugde en vrede' luidt de tekst boven de voordeur van het huis van Rieken, de tante van Lucía; woorden die volgens de verteller de inwoners van het huis goed karakteriseren. Heel belangrijk in Nederland, dat "prozaïsche land" (p. 22), is *el justo medio*, het juiste midden, zoals nicht Rieken uitlegt aan Lucía:

'Voor sommige mensen zal het wellicht moeilijk zijn om dit te vinden', antwoordde Rieken ernstig, 'maar ik heb mijn moeder



Agustín Bethencourt (1826-1885)
van de uitgeverij A. Bethencourt e
Hijos, Editores te Curaçao

horen zeggen dat iedere persoon die zich laat leiden door over-dreven gevoelens een groot risico loopt om op z'n weg veel on-geluk tegen te komen. En daarom probeer ik altijd te zoeken naar dat juiste midden waarover ik het had, en ik weet zeker dat ik zonder dat juiste midden ongelukkig zou zijn.' (p. 32)

Lucía heeft soms moeite met het vinden van het juiste midden, wat volgens de verteller vooral te wijten is aan het Ierse bloed dat ze heeft van de kant van haar vader, *Jorge Harris*, "een opschepperige man, overdreven, luidruchtig, leugenachtig, zoals bijna al zijn land-genoten" (p. 22).

Aan het einde van het tweede deel van de roman arriveert Lucía in Colombia. Vanuit haar nieuwe omgeving blijft ze door middel van brieven in nauw contact met haar Nederlandse familieleden. Aanvan-kelijk heeft *nuestra holandesa* het met haar Nederlandse mentaliteit niet gemakkelijk in de chaos op en rond de *hacienda* van haar vader, maar aan het einde van het boek moet ze vaststellen dat ze zich thuis voelt en volledig geïntegreerd is in de Colombiaanse samenle-ving. Ze heeft gevochten, zegt ze, en gewonnen.

Voor wat betreft deze conclusie is het aardig om de beschrijving van de keurige tuin bij het huis van tante Rieken in Nederland te verge-lijken met de beschrijving die in het vijfde deel van het boek wordt gegeven van de tuin van *Los Cocos*, de *hacienda* van vader *Jorge Harris*. De tuin kan hier gerust als metafoor worden gezien. Over de tuin van tante Rieken lezen we het volgende:

Aan de voorkant pronkte een kleine, symmetrische tuin met populieren die allemaal op dezelfde manier gesnoeid waren en die witgeverfde stammen hadden, zodat ze elke dag schoonge-maakt konden worden; hier en daar stonden op geglazuurde stenen voetstukken aardewerken vazen met bloeiende planten; de grond was keurig geveegd (p. 15)

Na alle inspanningen van *nuestra holandesa* ziet het er op *Los Cocos* bijna Nederlands uit, zo moet de lezer vaststellen op grond van de beschrijving die aan het einde van het boek wordt gegeven van de tuin rond het huis:

Aan de voorkant van het huis pronkte een breed en aangeveegd terras, met aan beide kanten afdakken voor de paarden; rondom was er een boomgaard en een groentetuin, aangelegd op Europese wijze, en nog weer verderop een kippenren en een vijver voor ganzen en eenden, die z'n water kreeg uit een ri-viertje dat in de omgeving stroomde; alles was een perfect voorbeeld van netheid (p. 167).

In het voorafgaande zagen we dat de Nederlanders worden omschre-ven als geduldig en bedaard; lui zijn ze echter geenszins, zo wordt

in het eerste deel van het boek enkele malen benadrukt: "Ofschoon het nog vroeg was, was elk levend wezen bezig, volgens de gebruiken van het land, dat wil zeggen, men was aan het werk zonder veel gedoe of lawaai te maken." (p. 14). Het resultaat van deze werklust is een keurige omgeving: "nergens was een afgefallen blad, vuilnis of een onregelmatigheid te zien, en zelfs het gras had overal een en dezelfde smaragdgroene kleur." (p. 15). Gezien dit alles is het logisch dat de verteller opmerkt dat "in die tijd de liefde voor huishoudelijk werk een onmiskenbare eigenschap was van een Nederlands gezin." (p. 16). Het beeld dat van Lucía wordt gegeven komt overeen met deze meer algemene omschrijvingen; in de epiloog wordt haar karakter en manier van doen als volgt samengevat: "ze is altijd druk bezig, ijverig, schoon op het overdrevene af, goed tot in het uiterste; ze gaat echter stevig de strijd aan met alles wat niet goed is" (p. 177). Lucía zelf voegt daaraan toe: "Uitrusten! Je rust uit van iets door iets anders te gaan doen, en er is niets ergers dan niets te doen te hebben" (p. 180).

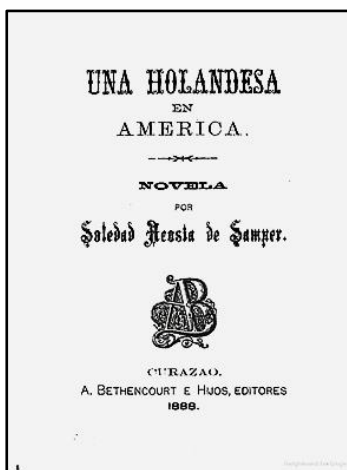
Het beeld dat Lucía zich op basis van boeken en de brieven van haar vader heeft gevormd van Colombia komt absoluut niet overeen met de werkelijkheid. De eerste indrukken die ze als keurige Nederlandse vrouw krijgt van haar nieuwe land en zijn inwoners stuiten haar tegen de borst en zijn ronduit negatief:

Het trieste aanzien van het gloeiendhete en onontwikkelde eerste dorp waar onze Hollandse arriveerde, de aanblik van de onbeschaafde en stugge negers die ze in de straten zag, de blote kinderen, de slonzige, nauwelijks geklede vrouwen, de kale en verlaten straten en pleinen – alles veroorzaakte een diepe afschuw bij de keurige en verzorgde Lucía (p. 53).

Ook de kennismaking met haar broertjes Burns en Moore en de eerste indruk van de *hacienda* van haar vader zijn voor *nuestra holandesa* weinig positief. In een brief aan haar Colombiaanse vriendin Mercedes, die in de hoofdstad Bogotá woont, schrijft Lucía het volgende: "wat kan ik je zeggen over het huis zelf? Smerig, vol rommel en troep. [...] Je kunt je voorstellen in welke toestand zich alles bevond: vies, schimmelig, kapot, en onder het stof, de spinnenwebben en de viezigheid." (p. 73-74). Wat Lucía mist in Colombia en met name ook in en rond het huis van haar vader is *civilización*. Nederland wordt voorgesteld als een *país civilizado*, en het is juist deze beschaving, zo belangrijk voor Lucía, die ontbreekt in haar nieuwe omgeving. Gezien de hele situatie op en rond *Los Cocos* weet Lucía wat haar te doen staat: "Er was ondertussen geen tijd te verliezen en het was meer dan noodzakelijk om zonder enig oponthoud aan het werk te gaan en te proberen om binnen het haalbare het huis op orde te brengen en [...] die wilden te leren om als beschaafde mensen te leven." (p. 76). Op basis van een fragment in het laatste deel

van de roman kunnen we concluderen dat ze enig succes heeft kunnen boeken in haar *proceso civilizador*:

onze bescheiden heldin leefde rustig op Los Cocos, hoewel haar leven een voortdurende strijd was. De inspanningen om haar familie enige beschaving bij te brengen waren namelijk groter dan de inspanningen die haar voorouders van moederskant hadden moeten leveren bij de verovering van Batavia. Echter, de overtuiging dat haar werkzaamheden tot vooruitgang leidden, al ging het langzaam, gaf haar moed. Ze zag dat de morele thermometer op de *hacienda* steeg en dat de situatie zichtbaar verbeterde door haar zorgzaamheid, wat haar een gevoel van trots en diepe voldoening gaf. (p. 157)



De Colombiaanse auteur Soledad Acosta publiceerde de roman *Una holandesa en América*, in 1888 bij de op Curaçao gevestigde uitgeverij A. Bethencourt e Hijos.

Als het gaat om de positie van de vrouw in de samenleving is het boek duidelijk: de vrouw is in eerste instantie het middelpunt van een gezin. Lucía kent haar plaats; als Nederlandse heeft zij "liefde voor huishoudelijk werk [...], in die tijd een onmisbare eigenschap van een Nederlands gezin." (p. 21). Na een kort verblijf in Bogotá, beschreven in deel 4 van de roman, keert Lucía terug naar *Los Cocos* om daar haar *trabajo civilizador* voort te zetten: "Ze gaf zich met haar hele ziel en zaligheid over aan de verplichtingen die ze op zich had genomen, waarbij ze voor altijd elke vorm van idealisme het zwijgen oplegde en voor altijd afzag van elke hoop op liefhebben of bemind worden." (p. 157)

Als Nederlandse is Lucía protestant, daar is Acosta duidelijk over. Er bestaat voor de schrijfster echter maar één echte godsdienst: het katholicisme. Het is dus weinig verbazingwekkend dat Lucía zich in de loop van het verhaal bekeert tot deze religie. Acosta laat er geen twijfel over bestaan dat Lucía juist dankzij haar bekering haar werk op *Los Cocos* kan volhouden.

In veel van haar (journalistieke) teksten benadrukte Acosta het belang van een goede opvoeding en goed onderwijs. In *Una holandesa*

en *América* komen deze thema's ook duidelijk naar voren. Zowel bij Clarisa, een oudere zus van Lucía, als bij Johanna, de moeder van beide vrouwen, is te zien hoe het mis kan gaan. Een slechte opvoeding en slecht onderwijs leidden bij Johanna tot een zeker *romanticismo*, dat allerlei onrealistische hersenschimmen en fantasieën veroorzaakte. Bij haar ontstond "de gewoonte zich bezig te houden met futiliteiten, die haar de liefde voor huishoudelijk werk deden verliezen" (p. 21). Lucía daarentegen heeft bij tante Rieken een goede opvoeding en goed (thuis)onderwijs genoten, waardoor noch de negatieve invloed van haar Ierse vader noch het al te dromerige van haar moeder een kans kreeg. Eenmaal op *Los Cocos* blijft onderwijs een belangrijk thema voor Lucía. Aan Mercedes schrijft ze: "mijn vader ging uit van het idee dat zijn kinderen hun eigen keuzes moesten maken en wilde hun geen enkele vorm van onderwijs geven. Hij eist dat ze met de dagloners aan het werk gaan en het enige wat hij doet is hun een salaris betalen, net als aan de andere arbeiders." (p. 74). Dit vindt Lucía onacceptabel en 's avonds leert ze haar boertjes en zusjes lezen en schrijven.

Al met al wordt *nuestra holandesa* Lucía voorgesteld als praktisch, realistisch en ijverig. Ze is afkomstig uit een keurig, schoon en aangeharkt land vol hardwerkende mensen. Lucía houdt vast aan het juiste midden en weet dat overdreven fantasieën nergens toe leiden. Dankzij een goede Nederlandse opvoeding en gedegen onderwijs kent ze haar plaats in de samenleving; als vrouw des huizes is ze het middelpunt van het gezin. Het is haar plicht ervoor te zorgen dat het gezinsleven soepel draait, haar familieleden enige beschaving wordt bijgebracht en het (katholieke) geloof in het dagelijkse doen en laten leidend is. In het voorafgaande hebben we kunnen zien dat de verteller een directe relatie legt tussen de positieve eigenschappen van Lucía en haar Nederlandse afkomst en opvoeding. Het is wat dit betreft overigens merkwaardig dat Lucía niet volledig Nederlands is, alhoewel ze wel voortdurend als zodanig wordt gepresenteerd (*nuestra holandesa*). Over Jorge Harris, haar Ierse vader, wordt in het boek niets positiefs gezegd.

Boodschap

Imagologie is geen sociologie of antropologie en de vraag of het door Acosta gepresenteerde beeld van Nederland en de Nederlanders 'klopt' is dus geen vraag die beantwoord hoeft te worden. Veel interessanter zijn enkele andere vragen. Bijvoorbeeld: waarom is Lucía zoals ze is? En: waarom worden de Nederlanders beschreven zoals ze worden beschreven? Kortom: welke bedoeling had Soledad Acosta met het verhaal over *nuestra holandesa* en haar emigratie naar Colombia?

Als we iets meer willen zeggen over de boodschap die Acosta via Lucía met haar boek wilde meegeven aan haar Colombiaanse publiek, is het van belang om kort aandacht te besteden aan de politiek-maatschappelijke context waarin de roman werd geschreven. De liberale Zuid-Amerikaanse elite die na de onafhankelijkheidsstrijd tegen Spanje aan het begin van de negentiende eeuw aan de macht was gekomen, richtte zich voor de aanpak van de sociale, politieke en economische problemen waar de jonge republieken zich voor zagen gesteld op Europa.⁶¹ Ook als het ging om meer culturele vraagstukken en een vraagstuk als het creëren van een nationale identiteit werd er gekeken naar het oude continent. In de discussies over deze thema's mengden zich niet alleen politici, maar ook literatoren, die in hun werk de maatschappelijke problemen van hun tijd vanuit een eigen (literair) perspectief aan de orde stelden en daarbij andere accenten legden dan de politieke beleidsbepalers. Dat gebeurde ook in Colombia.⁶²

De meest vooraanstaande vrouwelijke auteur die zich in de tweede helft van de negentiende eeuw mengt in tal van maatschappelijke discussies is Soledad Acosta. In haar journalistieke en literaire werk schuwt ze de actualiteit niet. Door middel van haar romans, verhalen en artikelen bedrijft Acosta politiek; via haar werk gaat ze de dialoog aan met de actualiteit, waarop ze middels datzelfde werk haar invloed probeert uit te oefenen.⁶³ Acosta behoort tot een generatie schrijvers die ernaar streven om via hun literaire werk de jonge republiek, onafhankelijk sinds 1819, tot een echt (vader)land te maken; in de woorden van de Colombiaanse Acosta-kenner Carolina Alzate: "Más que *describir* el país, esos letrados lo estaban *escribiendo* [...]".⁶⁴ Vrij vertaald: deze schrijvers waren het land niet zo zeer aan het *beschrijven*, als wel aan het *schrijven*. Binnen deze context werkt Acosta aan *Una holandesa en América*. Middels Lucía presenteert Acosta haar Colombiaanse publiek een rolmodel, waarbij de auteur haar literaire verbeelding van Nederland en de Nederlanders gebruikt om, in de woorden van de Amerikaanse historicus Marshall Eakin, "imposing European culture on the non-European peoples of the region"⁶⁵ – iets wat in het hele continent op tal van terreinen gebeurde.

⁶¹ Eakin, 2007, 125, 219; Vogel, 2002, 100

⁶² Zie bijv. Alzate, 2015, 31; Acosta Peñaloza, 2016, 27

⁶³ Vallejo, 2005, 297

⁶⁴ Alzate Cadavid, z.j., 19

⁶⁵ Eakin, 2007, 219

Novelas y Cuadros de la Vida Suramericana



Acosta, Soledad (1869). *Novelas y Cuadros de la Vida Suramericana*

Gezien het bovenstaande is het niet verwonderlijk dat Acosta koos voor een Europese hoofdpersoon voor *Una holandesa en América*. Lastiger is de vraag waarom ze juist opteerde voor een Nederlandse protagoniste. Kende ze Nederland? Had ze een beeld van Nederlanders? Hadden haar landgenoten zo'n beeld? Baseerde zij haar fictieve verbeelding van Nederland op eigen ervaringen? Zoals gezegd verbleef Acosta al tijdens haar jeugd langere tijd in Europa, met name in Frankrijk, het land waar ze ook als getrouwde vrouw een aantal jaren woonde. Met haar man José María Samper, die rond het midden van de negentiende eeuw een diplomatieke functie had in Parijs, maakte ze kortere en langere reizen door verschillende landen; haar biografe Isabel Corpas de Posada

meldt dat ze tijdens een langere Europese reis in 1860 ook Nederland aandeed.⁶⁶ Van haar reizen deed Acosta verslag in haar dagboek en in journalistieke reportages. In deze teksten beschrijft ze een continent in verval.⁶⁷ Normen en waarden vervagen meer en meer, de rol van de godsdienst in de samenleving wordt steeds kleiner en op tal van plaatsen is het een chaos. Voor de zeer katholieke Acosta is het liberalisme, zoals dat omarmd is door tal van Europese en Latijns-Amerikaanse landen, de bron van alle kwaad. De snelle industrialisatie en de opkomst van socialistische en anarchistische organisaties en vakbonden hebben in de ogen van de Colombiaanse schrijfster geleid tot tal van sociaal-economische en politieke veranderingen waarin zij zich slecht kan vinden. Waar alle chaos die Acosta om zich heen ziet vandaan komt, is voor haar meer dan duidelijk: Frankrijk. In dit land ervaart ze een totaal verval van de voor haar zo belangrijke traditionele normen en waarden gebaseerd op het katholicisme. Over Spanje en Zwitserland is ze nauwelijks positiever. Acosta had al met al redenen genoeg om niet te kiezen voor een Franse, Spaanse of Zwitserse hoofdpersoon van een roman waarin ze de Colombiaanse lezer een spiegel wilde voorhouden en een voorbeeld wilde

⁶⁶ Corpas de Posada, 2018, 127

⁶⁷ Gerassi-Navarro, 2016, 334

aanreiken. Een hoofdpersoon uit een van deze landen zou voor haar nooit een voorbeeldfunctie gehad kunnen hebben, zo lijkt het. Een rolmodel uit Nederland was een veilig en interessant alternatief. Nederland was een land waar alles wat Acosta zo verfoeide in het revolutionaire Frankrijk ver te zoeken was. Het gezin was hier de hoeksteen van de samenleving en het dagelijks leven – rustig, bedaard, gemoedelijk – werd bepaald door het geloof.⁶⁸ In hoeverre de verbeelding die Acosta geeft van Nederland en de Nederlanders aansloot bij bestaande beelden van Nederland in Colombia is lastig te zeggen. Zeker is dat behalve in de hier besproken roman Nederland niet bestond in de negentiende-eeuwse Colombiaanse literatuur.

Slotopmerkingen

In *Una holandesa en América* confronteert Acosta haar Colombiaanse lezerspubliek met Nederland, een land waar dingen nadrukkelijk 'anders' zijn dan in het eigen land. Daarnaast biedt de auteur door haar Nederlandse hoofdpersoon vanuit Nederland naar Amerika te laten verhuizen en haar daar te confronteren met een voor haar totaal onbekende wereld een nieuw perspectief op Colombia. Lucía ziet dingen die ze vreemd vindt, stelt vragen, begrijpt bepaalde zaken niet, enzovoorts. Met haar roman biedt Acosta haar Colombiaanse lezers niet alleen een positief rolmodel in de figuur van *nuestra holandesa* Lucía, maar geeft ze hun ook de gelegenheid om kritisch naar het eigen land te kijken én na te denken over alternatieven. Op die manier biedt de roman volop gelegenheid tot zelfreflectie.

Zoals al eerder benadrukt waren de schrijvers van de generatie van Acosta niet zo zeer bezig met het *beschrijven* van hun land, maar veeleer met het *schrijven* ervan. Het is aardig om deze observatie van Carolina Alzate te leggen naast een citaat van de Franse schrijver Balzac, dat door Acosta wordt gebruikt als motto van het vijfde en laatste deel van haar roman: "La vie est un travail, un métier qu'il faut se donner la peine d'apprendre". Kennelijk meende Acosta dat in dit leerproces en in het proces van *escribir el país*, Nederland en de Nederlanders konden fungeren als inspiratiebron voor Colombia en de Colombianen, en dan met name de vrouwen. De vraag hoe de roman indertijd werd ontvangen en of Acosta's lezerspubliek de boodschap die zij met het boek wilde doorgeven heeft opgepikt, nodigt uit tot verder (receptie-esthetisch) onderzoek.

De biografische, bibliografische en literair-historische benadering waarmee de kennismaking met de auteur en het boek begon, bood onder andere een inblik in het belang van Curaçao als regionaal cultureel centrum aan het einde van de negentiende eeuw. Het beeld van Nederland en de Nederlanders dat de roman ons biedt is een interessant en zeer vroeg voorbeeld van *the empire writes back*. Tot

⁶⁸ Mathijssen, 2002, 244

slot geeft een voorzichtige analyse van het door Acosta in haar roman gepresenteerde discours een idee van datgene wat de politiek en sociaal-economische elite in Bogotá zag als vormen van wenselijk gedrag in het pas sinds enkele decennia onafhankelijke Colombia.

Geraadpleegde literatuur

- Acosta de Samper, Soledad. *Una holandesa en América*. Curazao: A. Bethencourt e Hijos, 1888.
- Acosta de Samper, Soledad. *Una holandesa en América*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, Bogotá: Universidad de Los Andes, 2007.
- Acosta de Samper, Soledad. *Una holandesa en América*. Bogotá: Universidad de los Andes, Biblioteca Nacional de Colombia, Instituto Caro y Cuervo, 2016.
- Acosta Peñaloza, Carmen Eliza. "'Allí tenía todo lo que necesitaba, lo que podía desear". Soledad Acosta, joven lectora que escribe un diario,' in *Voces diversas. Nuevas lecturas de Soledad Acosta de Samper*, red. Carolina Alzate en Isabel Corpas de Posada, 25-40. Bogotá: Universidad de los Andes, Instituto Caro y Cuervo, 2016.
- Alzate, Carolina. 'Crítica: los elegidos. Un viaje por cuatro siglos de creación literaria.' *El País*, 24 november 2007.
- Alzate, Carolina. 'Otra amada y otro paisaje para nuestro siglo XIX. Soledad Acosta de Samper y Eugenio Díaz Castro frente a María,' *Lingüística y Literatura* 59 (2011): 117 – 135.
- Alzate, Carolina. *Soledad Acosta de Samper y el discurso letrado de género, 1853-1881*. Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana, Vervuert, 2015.
- Alzate, Carolina. 'De la novela psicológica a la novela de costumbres. El proyecto narrativo de Soledad Acosta de Samper a la luz de la revista *La Mujer*,' in *Voces diversas. Nuevas lecturas de Soledad Acosta de Samper*, red. Carolina Alzate en Isabel Corpas de Posada, 197-210. Bogotá: Universidad de los Andes, Instituto Caro y Cuervo, 2016a.
- Alzate, Carolina. 'La escritora en su taller. Papel y tijeras para *Una holandesa en América*,' in *Una holandesa en América*, Soledad Acosta de Samper, xi-xviii. Bogotá: Universidad de los Andes, Biblioteca Nacional de Colombia, Instituto Caro y Cuervo, 2016b.
- Alzate Cadavid, Carolina. 'Presentación,' in Acosta de Samper, Soledad. *Una holandesa en América*. Geraadpleegd op 1 mei 2018, www.bibliotecanacional.gov.co
- Bant, Willem. 'Nederland door Colombiaanse ogen,' *De moderne tijd* 3 (2019): 76-96.

- Beller, Manfred. 'Perception, image, imagology,' in *Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey*, red. Manfred Beller en Joep Leerssen, 3-16. Amsterdam, New York: Rodopi, 2007.
- Beller, Manfred en Leerssen, Joep (red.). *Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey*. Amsterdam, New York: Rodopi, 2007.
- Bushnell, David. *Colombia. Una nación a pesar de sí misma. Nuestra historia desde los tiempos precolombinos hasta hoy*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana, 2013.
- Ceballos Gómez, Diana L. 'Desde la formación de la república hasta el radicalismo liberal (1830-1886),' in *Historia de Colombia. Todo lo que hay que saber*, red. Luis Enrique Rodríguez Baquero et al., 165-217. Bogotá: Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A., 2012.
- Corpas de Posada, Isabel. *Me he decidido a escribir todos los días. Una biografía de Soledad Acosta de Samper 1833-1913*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Universidad de los Andes, 2018.
- D'Allemand, Patricia. "'El sitio que me es permitido llenar": Soledad Acosta de Samper y el campo cultural decimonónico colombiano,' in *Voces diversas. Nuevas lecturas de Soledad Acosta de Samper*, red. Carolina Alzate en Isabel Corpas de Posada, 41-65. Bogotá: Universidad de los Andes, Instituto Caro y Cuervo, 2016.
- Eakin, Marshall C. *The history of Latin America. Collision of cultures*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- Echteld, Liesbeth. *Literatura en español en Curazao al cambio del siglo*. Utrecht: Universiteit van Utrecht. Proefschrift, 1999.
- Gerassi-Navarro, Nina. 'El viaje como reflexión política: Soledad Acosta de Samper y su viaje a España, 1892,' in *Voces diversas. Nuevas lecturas de Soledad Acosta de Samper*, red. Carolina Alzate en Isabel Corpas de Posada, 319-342. Bogotá: Universidad de los Andes, Instituto Caro y Cuervo, 2016.
- Hartog, Joh. *Journalistiek leven in Curaçao*. Willemstad: Paulus-drukkerij, 1944.
- Hartog, Dr. Joh. *Curaçao. Van kolonie tot autonomie. Deel II (na 1816)*. Aruba – Nederlandse Antillen: D.J. de Wit, 1961.
- Mathijssen, Marita. *De gemaskerde eeuw*. Amsterdam: Querido, 2002.
- Munteanu, Dan. *El papiamento, lengua criolla hispánica*. Madrid: Editorial Gredos, S.A., 1996.
- Navia Velasco, Carmiña. 'Protagonistas de Soledad Acosta, señas de resistencias femeninas,' in *Voces diversas. Nuevas lecturas*

- de Soledad Acosta de Samper, red. Carolina Alzate en Isabel Corpas de Posada, 175-193. Bogotá: Universidad de los Andes, Instituto Caro y Cuervo, 2016.
- Plata, William Elvis. 'Soledad Acosta de Samper: la modernidad en el catolicismo decimonónico,' in *Voces diversas. Nuevas lecturas de Soledad Acosta de Samper*, red. Carolina Alzate en Isabel Corpas de Posada, 391-416. Bogotá: Universidad de los Andes, Instituto Caro y Cuervo, 2016.
- Pool, John de. *Del Curazao que se va. Páginas arrancadas de 'El Libro de mis Recuerdos'*. Edición facsimilar s.l. / s.f., 1935.
- Rodríguez Baquero, Luis Enrique et al. *Historia de Colombia. Todo lo que hay que saber*. Bogotá: Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A., 2011.
- Rutgers, Wim. *Letterkundig leven rond de eeuwwisseling*. Aruba: Editorial Charuba, 1992.
- Rutgers, Wim. *Beneden en boven de wind. Literatuur van de Nederlandse Antillen en Aruba*. Amsterdam: De Bezige Bij, 1996.
- Vallejo Catharina. 'Dicotomía y dialéctica. Una holandesa en América y el canon,' in *Soledad Acosta de Samper. Escritura, género y nación en el siglo XIX*, red. Carolina Alzate en Montserrat Ordóñez, 289-299. Madrid, Frankfurt: Iberoamericana, Editorial Vervuert, 2005.
- Vallejo, Catharina. '1888: Bethencourt en Curazao para Una holandesa en América,' in *Una holandesa en América*, Soledad Acosta de Samper, xix-xxvi. Bogotá: Universidad de los Andes, Biblioteca Nacional de Colombia, Instituto Caro y Cuervo, 2016a.
- Vallejo, Catharina. 'La perspectiva femenina de un viaje. "Recuerdos de Suiza" de Soledad Acosta de Samper (1859) y *Viajes de un colombiano en Europa* (1862) de José María Samper,' in *Voces diversas. Nuevas lecturas de Soledad Acosta de Samper*, red. Carolina Alzate en Isabel Corpas de Posada, 89-112. Bogotá: Universidad de los Andes, Instituto Caro y Cuervo, 2016b.
- Veen, Sytze van der. *Groot Nederland en Groot Colombia 1815-1830. De droom van Willem I*. Hilversum: Verloren, 2015.
- Vogel, Hans. *Geschiedenis van Latijns-Amerika*. Utrecht: Het Spectrum, 2002.
- Wit, Liesbeth. 'Una contribución femenina al desarrollo de la vida cultural en Curaçao a finales del siglo XIX,' in *Mundu yama sinta mira. Womenhood in Curaçao*, 45-50. Curaçao: 1992.

••••



Aandachtig luisterende deelnemers op de Caran-conferentie te Paramaribo

CROSS-OVER EN CARAN. INTERNATIONALE NEERLANDISTIEK IN PARAMARIBO

JERZY KOCH, ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITEIT, ERIC MIJTS, UNIVERSITEIT VAN ARUBA, YVES T'SJOEN, UNIVERSITEIT GENT, YRA VAN DIJK, UNIVERSITEIT LEIDEN EN MICHEL VAN KEMPEN, UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM



'Want een boek is dan pas groot wanneer er een wereld voor ons opengaat waarin de schrijver zelf ten onder gaat aan het geschapene en in zekere zin machteloos staat ten aanzien van zijn creatie.'

(Boeli van Leeuwen, De taal van de aarde)

'We zijn altijd op weg op de eilanden', stelde Wim Rutgers, de *grand wise man* van de Caribische literatuurkritiek: 'Ik weet niet of we ooit aankomen'. Het had het motto kunnen zijn van het congres dat deze week werd gehouden in Paramaribo. Een geïnspireerde ontmoeting van vijftig specialisten uit tenminste twaalf landen op het gebied van de Caribische Nederlandstalige cultuur. Literatuur in het onderwijs, het gebruik van Nederlands in Surinaamse sociale media en de allegorie bij Boeli van Leeuwen: de onderwerpen waren zeer uiteenlopend. Van MA-studenten tot lerarenopleiders en hoogleraren: een diverse dwarsdoorsnede van experts kwam aan het woord.

De eerste dag van de dubbelconferentie in Paramaribo, onder leiding van Hilde Neus, was gewijd aan Cross-Over. In november 2017 is het congres georganiseerd door de Universiteit van Aruba. Toen kreeg de Caribische neerlandistiek een platform aangeboden. De samenwerking met de Caribische Associatie voor Neerlandistiek (CARAN) groeide uit tot een succes dat deze week in Paramaribo voortgezet werd. Niet alleen lag de nadruk op een inclusief begrip van neerlandistiek, met aandacht voor culturele diversiteit en meer-taligheid, maar ook op de rijkheid en volheid van de Nederlandstalige Caribische literatuur in context.

Karlijn Waterman (Taalunie) onderstreepte tijdens de openingsspraak namens de Taalunie de gevarieerdheid en dynamiek van de neerlandistiek wereldwijd. Buiten het moedertaalgebied speelt het Nederlands een veelheid van rollen. In contact met andere talen en culturen neemt de Nederlandstalige literatuur uiteenlopende gedaanten aan. De referaten, met oog voor dat meervoudig perspectief, lieten vanuit Caribisch standpunt gelaagde identiteiten zien van de moderne en hedendaagse literatuur van het Nederlands.

Naast de Taalunie en CARAN was de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek vertegenwoordigd. Ze speelt in de wereld van het vakgebied een verbindende rol. Naast taal en onderwijs, taalbeleid en hoger onderwijs stonden het Nederlands in een meertalige context en de Staat van het Nederlands in Suriname op de discussieagenda.

Het platform CARAN bestaat intussen tien jaar en ontwikkelde zich als een overlegplatform voor de neerlandistiek in Suriname en op de Caribische eilanden. Steeds meer docenten en onderzoekers, ook jonge navorsers, vinden aansluiting. CARAN laat zien hoe bijzonder de positie is van het Nederlands buitengaats, met name in het Caribisch gebied.

Cross-Over in Paramaribo belichtte de koloniale en postkoloniale geschiedenis van de Surinaamse en Antilliaanse literatuur. Het concept van Surinaamse literatuur is geproblematiseerd, kinder- en jeugdliteratuur en het werk van Anton de Kom (*Wij slaven van Suriname*, 1934) kwamen ter sprake. Nederlandse onderzoekers spraken over de esthetische en ideologische opvattingen van Albert Helman en over de romans *Gewaagd leven* (1996) en *Lijken op liefde* (1997) van Astrid Roemer. Dichterlijke liederen in het Hindi en de rol van Surinaamse literaire stemmen (Edgar Cairo en Astrid Roemer) en Anti Apartheid Beweging Nederland zijn besproken. De heden-daagse Caribische en Surinaamse literatuur in het Nederlands en het werk van schrijvers in Nederland, afkomstig van 'de eilanden' en Suriname, zijn in een rijk gedocumenteerd panorama gepresenteerd.

Cross-Over is inmiddels uitgegroeid tot een nomadisch neerlandistieksymposium, een dynamisch congres in inhoudelijke, methodologische en geografische zin. De institutie sluit tweejaarlijks aan bij academisch sterke vakgroepen, regionale docentenplatforms en/of lokale neerlandistiekverenigingen die buiten de Lage Landen actief zijn. Collega's uit Amsterdam, Aruba, Gent, Leiden en Poznań hebben een hand in de oproep, de samenstelling van het programma en nemen de praktische organisatie waar. Op die manier worden de veelzijdigheid en internationale status van de Nederlandstalige literatuur belicht. De letterkundige neerlandistiek is internationaal en cultureel divers. Interculturaliteit is deel van de geschiedenis en het heden van de Nederlandse literatuur. Cross-Over is een wetenschappelijk platform waar letterkundigen van vele horizons elkaar ontmoeten en onderzoekbevindingen uitwisselen. De geanimeerde discussies zijn een getuigenis van de vitaliteit en het interculturele karakter van het vakgebied.

Op het einde van Cross-Over is mede namens de Taalunie en de IVN bekend gemaakt dat in 2021 de conferentie plaats heeft aan de Kareluniversiteit (Praag), waar de neerlandistiek dan precies een eeuw bestaat. Samenwerking met het regionale docentenplatform en wetenschappelijke instellingen ligt ook dan weer voor de hand.

Het Instituut voor Maatschappijwetenschappelijk Onderzoek (IMWO) was de gastheer voor de dubbelconferentie die met financiële steun van de Taalunie mogelijk is gemaakt.

••••

GRAAG SAMEN ZORGEN VOOR MEER VARIATIE. RONDETAfel IVN-CARAN 29 NOVEMBER 2019

ANTON DE KOM UNIVERSITEIT, PARAMARIBO (SURINAME)



Dit is een verslag van het IVN-rondetafelgesprek dat deel uitmaakte van het programma van de conferentie 'Taalkunde, literatuur en onderwijs: Nederlandse taal in contact' van de CARAN 27-30 november 2019 in Paramaribo, Suriname. Deelnemers waren docenten uit binnen- en buitenland en overige stakeholders. CARAN is het docentenplatform van neerlandici in het Caribisch gebied. De afkorting staat voor Caribische Associatie voor de Neerlandistiek. Tot het platform behoren afdelingen Nederlands uit Suriname, Aruba, St. Maarten en Curaçao.



Studie Nederlands

Bedreigingen

Als een van de grootste bedreigingen wordt gezien het gebrek aan docenten (in Brazilië, Curaçao, etc.) Als een docent wegvalt, valt een heel programma weg. En als mensen vertrekken uit seniore posities worden ze niet vervangen. Deze kaalslag moet op een of andere manier te stoppen zijn. Ook het gebrek aan tijd van docenten om aan onderwijsvernieuwing of aan eigen onderzoek te werken wordt genoemd als bedreiging. Een andere bedreiging die wordt genoemd is dat de krimpende interesse voor de studie. De redenen om Nederlands te studeren worden niet goed benadrukt en dat enthousiasme voor Nederlands niet wordt aangemoedigd. In het middelbaar onderwijs worden de taalvakken (en Nederlands) te veel afgevlakt naar de vaardigheden. Studenten die afstuderen zijn vaak niet voldoende voorbereid op bijvoorbeeld het docentschap. Veel mensen rollen min of meer toevallig in de internationale neerlandistiek: zij niet per se opgeleid als neerlandici. Nederlands wordt – soms – gezien als de

taal van de onderdrukker. Er zijn in hiaten in de historische en culturele kennis van de inlandse situatie als neerlandici buiten Suriname/de eilanden zijn opgeleid.

Kansen

Nederland en Vlaanderen zijn sterke economieën. Dit betekent dat het aantrekkelijk is om Nederlands te studeren en dat Nederland en Nederlands in de context van educatie prestige heeft. Nederlands spreken op hoog niveau is een kans om in Nederland te studeren. Een kans is ook het benadrukken van de kansen die een studie Nederlands biedt door bijvoorbeeld te belichten wat je kunt doen na je studie. Dit kan bijvoorbeeld door het aanleggen van een inventaris waar studenten terechtkomen (een alumnibestand). Nederlands moet zichtbaar en fysiek aanwezig zijn op alle universiteiten en hogescholen. Als er geen hoogleraren of docenten zijn, is er niemand om het Nederlands te promoten. Bovendien geeft het plaatsen van hoogleraren in bijvoorbeeld Paramaribo of op Curaçao de studie meer status. Een mogelijkheid om het Nederlands in academische context een toekomst te laten hebben is door het financieren van specifieke PhD's. Bijvoorbeeld PhD's die sociaal of politiek maatschappelijk relevant zijn, zoals over taalpolitiek. Er is behoefte aan meer onderzoek op het gebied van de meertaligheid en het Nederlands in Suriname en de eilanden. Ook zouden PhD-studenten uit Suriname financiering kunnen krijgen om onderzoek te doen in Nederland/Vlaanderen en vice versa. Dit zou ook de vertrouwensrelatie tussen Nederland en Suriname ten goede komen, de band tussen de landen zou versterkt worden en zo zou meer kennis overgebracht kunnen worden.

Inclusiviteit

In lesmaterialen zou een meertalige context moeten worden toegelaten. Taal zou meer ruimte moeten krijgen in het lesprogramma op middelbare scholen. Het onderwijs Nederlands reageert niet of gebrekkig op ontwikkelingen zoals groeiende meertaligheid van kinderen. Leerkrachten Nederlands weten vaak niet hoe zij met dit fenomeen moeten omgaan en hebben behoefte aan ondersteuning in de praktijk. Dit geldt ook voor de internationalisering van het onderwijs in het geheel. Op Aruba wordt gesignaleerd dat kinderen een positievere houding hebben ten aanzien van het Nederlands door het gewijzigde schoolbeleid waarin er meer plaats is voor meertaligheid. Op Sint-Maarten en op Saba wordt hetzelfde gezien. Leerlingen vinden het leuker om met Nederlands bezig te zijn op het moment dat ze voelen dat er formele erkenning is voor hun specifieke taalsituatie.

Dit is lang niet zo geweest en illustreert dat het nadenken over de positie en functie van het Nederlands van groot belang is. Voor Suriname geldt dat het Nederlands beter in kaart gebracht zou kunnen worden. Er is behoefte aan meer kennis over het Nederlands in Suriname, zowel vanuit historisch, sociolinguïstisch als taalkundig perspectief. Uitwisseling van kennis en onderzoek zou op één plek samengebracht kunnen worden, bijvoorbeeld op een digitaal platform voor taalonderzoek. Om het Surinaams-Nederlands verder te emanciperen is het belangrijk dat het taal niet in de context van 'wij wijken af van de standaard' mag plaatsvinden. Voor docenten is nu het moment om de norm voor het Surinaams-Nederlands mede te bepalen. De richting van het taalbeleid van de overheid zou bepaald moeten worden door het onderwijsveld in Suriname. De grootste mogelijkheid ligt in het enthousiasmeren van leerkrachten in het taalonderwijs. Ook hierin kan het platform voor taalonderzoek een rol spelen. De publicaties van de IVN zijn van grote waarde, deze getuigen van inbedding van het Caribische veld. Publiceren heeft een hoge status en is een vorm van erkenning. Het gaat hier niet alleen om wetenschappelijke publicaties in *Internationale Neerlandistiek*, maar zeker ook om publicaties over (voor)onderzoeken, uitkomsten of signaleringen in het makkelijker toegankelijke *VakTaal*. De reeks *Lage Landen Studies* zorgt steeds voor internationale onderzoeksgroepen, dit biedt grote mogelijkheden voor gelijkwaardige samenwerking. De publicaties geven het internationale niveau weer van het bezig zijn met neerlandistiek. Zo creëren ze ontwikkelkansen en uitwisselingen voor studenten vanuit Suriname.

Uitwisseling

Om Nederlands in stand te houden in een meertalige wereld zonder normatief te zijn moet de wederzijdsheid/de uitwisseling sterker worden. Internationaliteit ligt niet in het zendelingenperspectief maar in het uitwisselingsperspectief. Dit discours moet gevoerd blijven worden met aandacht voor de verschillen tussen de regioplatforms. Een platform als CARAN speelt een heel andere rol dan bijvoorbeeld Comenius. Bij CARAN is de wederzijdsheid anders dan bij een willekeurig ander platform. Het is daarom van groot belang dat er meer dingen samengedaan worden, dat er meer samen gemaakt wordt, om op die manier vorm te geven aan gewijzigde verhoudingen. In Nederland bijvoorbeeld wordt een nieuwe methode voor onderwijs ingevoerd. Er ligt een grote aanvraag voor een digitale methode. Deze methode zou vanzelfsprekend beschikbaar moeten zijn in Caraïbische context. In de grote literatuurgeschiedenissenreeks van de Nederlanden komt de literatuur van Suriname en de eilanden niet voor, dit straalt uit dat we niet gelijkwaardig zijn. Dit willen we in de toekomst voorkomen. Een groot gezamenlijk literatuurproject waarin de gelijkwaardigheid juist uitstekend was geregeld was De Inktap. Dit

project wordt erg gemist. De educatieve waarde was groot, de toegang tot lesmateriaal uitstekend, de actualiteit belangrijk, het plezier van het meedoen groot en de samenwerking prima. Dat juist dit project is wegbezuinigd is onbegrijpelijk. Docenten noemen de uitwisselingen met het Caribische gebied, Nederland en België zeer waardevol.

Door nauw contact doe je meer ervaringen op in verschillende domeinen, maar ook op internationaal niveau. Sommige aspecten kun je delen met de studenten. Een goed voorbeeld is het blogproject over jeugdliteratuur tussen HAN en Suriname. Centrale woorden zijn **communicatie** en **actie**. De meerwaarde en het belang van communicatie zijn niet te onderschatten. Zo voelt eenieder zich serieus genomen en bovendien lopen we niet uit de rails als we blijven communiceren.

Materiaal

Er is grote vraag naar toegang tot materiaal, bruikbare websites, toegang tot de Nederlandse bibliotheken, televisieprogramma's, abonnementen waar je niet voor hoeft te betalen, vakdidactisch materiaal, gezamenlijke projecten (zoals De Inktaap). Het is belangrijk hierin mee te nemen dat niet alle leerlingen en studenten vanzelfsprekend toegang hebben tot internet.

Wat kan de IVN doen?

Stimuleren van gezamenlijke projecten. Meer ruchtbaarheid geven aan publicatiemogelijkheden in IN, VT en LLS. Niet alleen materiaal maar ook vakdidactiek koppelen aan het nieuw opgezette digitale platform. Uitwisselingsmogelijkheden voor PhD-studenten onderzoeken en breder te ondersteunen in het leggen van contacten. Mogelijkheden voor een alumnibestand onderzoeken. De lerarenopleiding betrekken bij conferenties.

••••

OVER DE REDACTEUREN



Drs. Hilde Neus-van der Putten (Suriname) gaf eerst les in Tanzania en Suriname, studeerde Nederlandse Taal en Cultuur aan de Universiteit van Amsterdam en was werkzaam als Educatief Medewerker voor Stichting Surinaams Museum. Hilde Neus schrijft boekrecensies voor de krant 'de Ware Tijd' en geeft les aan de Lerarenopleiding (IOL) over Koloniale en Moderne Literatuur, waar zij momenteel hoofd van de afdeling Nederlandse Taal is.
heneus@sr.net

...



Bernadette Bérénos Med (Curaçao) studeerde af als eerstegraads docent Nederlands aan de Universiteit van Curaçao (UoC). Ze werkt op de havo/vwo-school Colegio Alejandro Paula en is als deeltijd docent taalvaardigheid Nederlands en diverse modules vakdidactiek Nederlands verbonden aan de UoC. Bernadette Bérénos is momenteel de CARAN-vertegenwoordiger voor Curaçao.
bernadette.berenos@uoc.cw

...



Drs. Eric Mijts (Aruba) studeerde Taal- en Letterkunde aan de Universiteit Antwerpen en is gespecialiseerd in sociolinguïstiek. In 2000 trad hij toe tot de Universiteit van Aruba, waar hij werkt als onderzoeker en docent in taalvaardigheid en taalkunde. Zijn onderzoek en publicaties richten zich op meertaligheid, identiteit en sociale inclusie, en uitsluitingsprocessen.
eric.mijts@ua.aw

...



Dr. Elisabeth Echteld (Curaçao) is Associate Professor (lector) belast met onderzoek en decaan van de Algemene Faculteit van de University of Curaçao. Zij promoveerde aan de Universiteit van Utrecht op de Spaanstalige literatuur op Curaçao in de tweede helft van de negentiende eeuw. Ze doceert en publiceert met regelmaat over literatuur. Ze is medeauteur van de literatuurmethode Kadans mederedacteur van de ECICC-conferentiebundels en van het sociaal-culturele tijdschrift Kristòf. elisabeth.echteld@uoc.cw

...



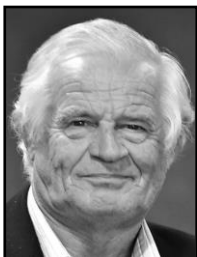
Drs. Kitty Groothuijse BBA (Aruba) studeerde Toegepaste huishoudwetenschappen (nu facilitair management) in Deventer, en Nederlandse Taal- en Letterkunde en Communicatiewetenschap in Nijmegen. Na een carrière in de journalistiek en als tekstschrijver en redacteur, stapte zij over naar het onderwijs en startte als docent Nederlandse taalbeheersing en zakelijke communicatie (NVT) bij de Financieel Economische Faculteit van de Universiteit van Aruba, waar zij momenteel ook decaan is. kitty.groothuijse@ua.aw

...



Drs. Maria Severing-Halman (Curaçao) studeerde aan de Universiteit Tilburg en de Radboud Universiteit in Nijmegen. Ze is docente Nederlands aan de Universiteit van Curaçao. In haar PhD-onderzoek richt zij zich op de tweetalige ontwikkeling in narratieve monologen bij Curaçaose kinderen. Ze is hoofdauteur van de Nederlandstalige en Papiamentstalige methoden Trampoline, Trampolin, Salto en Fiesta di Idioma. Ook is ze medeauteur van de literatuurmethode Perspectief (FPI) en de NT2-methode Alfa van Malmberg. maria.severing@uoc.cw

...



Prof. dr. Wim Rutgers (Aruba) is professor literatuurwetenschap en literatuurgeschiedenis aan de Universiteit van Curaçao. Hij studeerde Nederlands en algemene literatuurwetenschap. In Utrecht promoveerde hij op de literaire geschiedenis van Caribisch Nederland. Rutgers werkte in het onderwijs en publiceert over Surinaamse en Antilliaanse literatuur en schreef diverse leerboeken, zoals de literatuurmethoden Kadans en Perspectief. Hij is al jarenlang literair recensent. wim_rutgers@hotmail.com

...



Prof. dr. Ronald Severing (Curaçao) is hoogleraar taalverwerving en taalleren aan de Universiteit van Curaçao. Hij studeerde Nederlandse taal en Letterkunde in Nijmegen en sociolinguïstiek en toegepaste taalwetenschap aan de Universiteit van Tilburg. Hij promoveerde in Nijmegen op het leren van Papiaments en Nederlands. Hij was werkzaam in het onderwijs in Nederland en op Curaçao. Hij is medeauteur van menig schoolboek, o.a. de literatuurmethoden Kadans en Perspectief. ronald.severing@uoc.cw

...

OVER DE AUTEURS



Usha Balesar MSc. (Suriname) heeft een masteropleiding Nederlands gevolgd aan de Anton de Kom Universiteit van Suriname, waar zij nu werkt als deeltijd-docent bij de faculteit der Humaniora. Ze was eerst docent aan het Instituut voor de Opleiding van Leraren bij de opleiding Nederlands en is als onderzoeks-medewerker verbonden geweest aan het onderzoek naar de Staat van het Nederlands dat in samenwerking met het Meertens Instituut en de Universiteit Gent wordt uitgevoerd. ushabalesar@outlook.com

...



Drs. Willem Bant (Aruba) studeerde Nederlandse Taal- en Letterkunde aan de Universiteit van Amsterdam en Literatura y Lengua Castellana aan de Universidad Santo Tomás in Bogotá, Colombia. Hij woont op Aruba, waar hij werkzaam is als docent, vertaler en publicist. willembant@hotmail.com

...



Drs. Welmoed de Boer (Suriname) studeerde Indiase en Indonesische talen en culturen aan de Rijksuniversiteit te Leiden en creolistiek aan de Universiteit van Amsterdam met een focus op sociolinguïstiek van Suriname en regio en studeerde ook af als vertaler Spaans-Nederlands. In haar PhD-onderzoek richt zij zich op het Surinaams-Javaans. Zij doceert o.a. taalkunde aan respectievelijk de lerarenopleiding en Anton de Kom-universiteit van Suriname. Daarnaast werkt zij als publicist en vertaler. welmoedventura@gmail.com

...



Prof. dr. Yra van Dijk (Nederland) is hoogleraar Moderne Nederlandse Letterkunde in Mondiaal Perspectief aan de Universiteit Leiden. Na studies over intertekstualiteit, het laatpostmodernisme tweedegeneratie trauma, richtte ze zich op trauma en culturele herinnering in Nederlandstalige Caribische literatuur. Ze publiceerde over Astrid Roemer, Boeli van Leeuwen en Cola Debrot, en in 2022 verschijnt haar monografie *Memory and media in Dutch Caribbean Literature*. y.van.dijk@hum.leidenuniv.nl

...



Sita Doerga Misier-Patadien MA (Suriname) studeerde Linguïstiek in Nederlandse taal en cultuur en is sinds 2018 projectleider van het onderzoek de Staat van het Nederlands in Suriname. Van huis uit is zij docent Nederlands en lerarenopleider Nederlands. Thans doceert Sita aan de Anton de Kom Universiteit van Suriname en houdt zich daar ook bezig met de bestudering van taal, cultuur en samenleving. Verder schrijft zij populairwetenschappelijke artikelen voor VakTaal. sita-patadien@hotmail.com

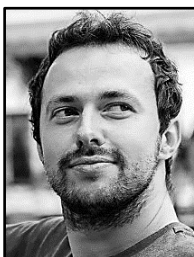
...



Errol Ertugruloglu MSc (Nederland) studeerde politologie aan de Universiteit van Amsterdam. In zijn PhD-onderzoek in de onderwijswetenschappen bij de Universiteit Leiden richt hij zich op de manieren waarop zaakvakdocenten in meertalige onderwijscontexten taalsteun geven in de les. Hij combineert zijn onderzoek met zijn werk als maatschappijleer docent in het voortgezet onderwijs. Naast onderzoeker en docent is hij ook fan van Go Ahead Eagles.

E.o.ertugruloglu@iclon.leidenuniv.nl

...



Seppe Goddaert MA (België) heeft de opleiding Taal- en Letterkunde: Nederlands-Engels gevolgd aan de Universiteit Gent, met als thesisonderwerp het taalbeleid van de UGent. Daarna heeft hij een tweejarige lerarenopleiding gevolgd in combinatie met een job in het onderwijs. In 2020 is hij begonnen als assistent aan de Universiteit Gent bij de vakgroep Taalkunde. Hij doet momenteel onderzoek naar wetenschapscommunicatie binnen institutionele contexten.

seppe.goddaert@gmail.com

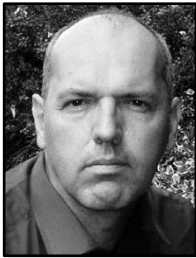
...



Jordi Heeren MA (België) studeerde in 2008 af als master in de Taal- en Letterkunde aan de KU Leuven. Hij werkt aan het Instituut voor Levende Talen (KU Leuven) en doceert academische vaardigheden aan de faculteit Sociale Wetenschappen. Daarnaast werkt hij als schrijfcoach in het schrijfcentrum van de KU Leuven en doet hij onderzoek naar de relatie tussen (academische) taalvaardigheid en studiesucces.

jordi.heeren@kuleuven.be

...



Prof. dr. Michiel van Kempen (Nederland) is hoogle-
raar Nederlands-Caraibische letteren aan de Universiteit
van Amsterdam in Nederland. Hij schreef een uit-
breide geschiedenis van Surinaamse literatuur, twee ro-
mans, drie verhalenbundels en een boek over India. Hij
heeft ook talrijke bloemlezingen over Surinaamse en
Nederlands-Antilliaanse literatuur uitgegeven en is co-
redacteur van twee essaybundels. Hij ontving in 2004
de Nederlands-Belgische ANV-Visser Neerlandiaprijs.
M.H.G.vanKempen@uva.nl

...



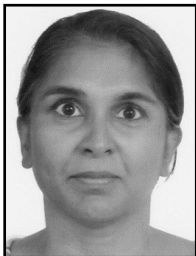
Prof. dr. Jerzy Koch (Polen) is hoogleraar filologie met
een specialisatie in Nederlandse en Afrikaanse letter-
kunde. Hij was werkzaam aan de universiteit van Wro-
claw, de Adam Mickiewicz-Universiteit, de universiteit
van de Vrijstaat in Bloemfontein en is volwaardig lid van
de Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns.
Hij is literair criticus en vertaler van Nederlandse fictie
en poë-zie. Hij ontving de Martinus Nijhoff Prijs voor zijn
hele oeuvre, en in het bijzonder voor de vertaling van
de Max Havelaar in het Pools. jerzykoch@poczta.fm

...



Janice Loos BA (België) volgde na haar bachelor in toe-
gepaste taalkunde de masteropleiding meertalige com-
municatie aan de Katholieke Universiteit Leuven (cam-
pus Antwerpen). In het kader van die opleiding schreef
ze haar thesis over de attitudes van Neder-landstalige
niet-taalstudenten tegenover het Engels als onderwijs-
taal. Momenteel rondt ze aan de KU Leuven de educa-
tieve master Engels-Nederlands-Nederlands niet-thuis-
taal af. janice.loos@student.kuleuven.be

...



Widya Matawlie MSc (Suriname) studeerde Econo-
metrie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Zij geeft
al 15 jaren afwisselend deeltijds en voltijds les bij di-
verse opleidingsinstituten in Suriname. In de afgelopen
jaren heeft zij zich o.a. toegelegd op Marketing en Aca-
demisch Schrijven en onderzoek hierin samen met col-
legea van de Anton de Kom Universiteit Suriname en KU
Leuven.
w.matawlie@yahoo.com

...



Lieke Nijland MA (Nederland) deed de opleiding Neerlandistiek aan de Universiteit Utrecht met de hoofdrichting Taalbeleid en interculturele communicatie. Momenteel is zij Beleids-/programmamedewerker Sociale en Geesteswetenschappen bij NWO. Als onderzoeksmedewerker van de Taalunie deed zij onderzoek naar verengelsing binnen de Universiteit Utrecht en gevolgen daarvan (gepubliceerd in tweejaarlijks rapport De Staat van het Nederlands).

liekenijland@outlook.com

...



Suzanne Pelgrim (Suriname) behaalde haar master Sociale Psychologie aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Ze is momenteel als docent psychologie verbonden aan de Anton de Kom Universiteit van Suriname. Haar aandachtsgebieden zijn kinderonwikkeling, ontwikkelingspsychopathologie en voerschoolse educatie. Ze verzorgt ook het vak academische schrijfvaardigheid.

...



Pablo Quatra LLM MA (België) promoveerde op taalbeleid aan de UCLouvain. Hij deed een masterstudie internationaal recht (LLM) in Kent en een master toegepaste taalkunde aan de KU Leuven. Zijn specialisaties zijn taalbeleid, discoursanalyse en sociolinguïstiek. Hij bestudeerde het taalbeleid in het hoger onderwijs in Franstalig België, Vlaanderen, Nederland en Frankrijk.

pablo.lourenzoquatra@ugent.be

...



Prof. dr. Yves T'Sjoen (België) doceert moderne Nederlandse literatuur en is verbonden aan de Afdeling Nederlands van de Vakgroep Letterkunde (Universiteit Gent). Daarnaast is hij werkzaam aan de Universiteit Stellenbosch en aan de Karelsuniversiteit in Praag. Als bestuurslid maakt hij deel uit van de universitaire onderzoeksgroepen Teksteditie Literatuur in Vlaanderen, POWEZIE. Centrum voor poëziestudie en het Gents Centrum voor het Afrikaans en de studie van Zuid-Afrika (UGent). Yves.TSjoen@UGent.be;

www.afrikaans.ugent.be

...



Drs. Anneke Visée (Nederland) behaalde aan de Rijksuniversiteit van Utrecht een doctoraal in Klassieke Taal- en Letterkunde met als specialisatie Nieuw-Grieks, Vergelijkende Taalwetenschap en Oud-Grieks. Zij werkte als freelance tolk/vertaler voor internationale organisaties en was producent en presentator van een boekenprogramma voor een Griekse radio- en tv-omroep. Zij publiceert en vertaalde boeken in het Grieks, waaronder Multatuli's *Max Havelaar*. Momenteel doet zij PhD-onderzoek naar Albert Helms Zuid-Amerikaanse dimensie. anvissee2@hotmail.com

•••



Prof. dr. Lieve De Wachter (België) is hoogleraar Academisch Nederlands en Nederlandse Taalbeheersing aan de KU Leuven. Zij behaalde een Master's degree in Germaanse Talen en een PhD in middeleeuwse literatuur. Haar onderzoek focust op academische schrijfvaardigheid en op talig testen van studenten. Ze is coördinator van het KU Leuven Schrijfcentrum en ontwikkelde samen met haar team de digitale Schrijfhulp Nederlands en de TaalVaST-test voor strategische academische vaardigheden.

lieve.dewachter@kuleuven.be

•••



Karlijn Waterman, van de Nederlandse Taalunie (links) en Marjan de Visser-Lemstra, projectleider NVT Cariben (rechts), spraken over Nederlands 'in de buurt' – ervaringen van en met het Nederlands in een meertalige omgeving



Workshop over de positie van het Nederlands in relatie tot de verschillende (thuis)talen van leerlingen en leerkrachten.



Deelnemers aan de ochtendsessies van de laatste conferentiedag met presentaties en discussiemomenten speciaal voor docenten, gehouden in het University Guesthouse

....



Na een vruchtbare CARAN-conferentie in Suriname, poseert Jerzy Koch nog even voor vertrek bij de uitgang van de Anton de Kom Universiteit in Paramaribo.



Hilde Neus



Bernadette Bérénos



Eric Mijts



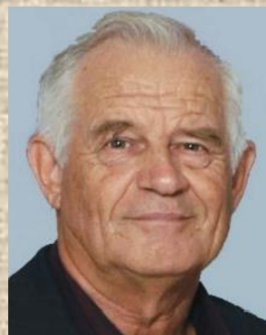
Liesbeth Echteld



Kitty Groothuijse



Ria Severing-Halman



Wim Rutgers



Ronald Severing

De Caribische Associatie voor Neerlandistiek, CARAN, is in november 2011 opgericht en is een samenwerkingsverband tussen de universiteiten van Aruba, Curaçao en Suriname. Doel is de versterking van de samenwerking in onderwijs en onderzoek in de neerlandistiek van het Caribisch gebied. Dit gebeurt onder meer door middel van een tweejaarlijks colloquium en een daaraan gekoppelde publicatie. Mede dankzij de Taalunie zijn inmiddels 5 bijeenkomsten georganiseerd, tweemaal in Aruba, eenmaal in Curaçao en tweemaal in Suriname. Dit boek bevat voordrachten die werden gehouden tijdens de vijfde bijeenkomst op de Anton de Kom Universiteit te Paramaribo tussen 27 en 30 november 2019. De artikelen zijn niet alleen van belang voor leraren Nederlands, maar ook voor andere taaldocenten en belangstellenden, vooral voor neerlandici buiten Nederland; neerlandici extra muros.



taal:
unie



University of Aruba



UNIVERSITY
OF CURAÇAO
DR. MOISES DA COSTA GOMES

ISBN 978-99904-4-067-6



9 789990 440676